



La educación
es de todos

Mineducación

Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media





ORIENTACIONES CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

Iván Duque Márquez

MINISTRA DE EDUCACIÓN NACIONAL

María Victoria Angulo González

VICEMINISTRA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA

Constanza Liliana Alarcón Párraga

DIRECTORA DE CALIDAD PARA LA EDUCACIÓN, PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA

Claudia Milena Gómez Díaz

SUBDIRECTORA DE REFERENTES Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Liced Angélica Zea Silva

COORDINADORA DE REFERENTES DE CALIDAD EDUCATIVA

Luz Magally Pérez Rodríguez

DISCIPLINAR EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL -SUBDIRECCIÓN DE REFERENTES Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Gloria Patricia Zapata Restrepo

EQUIPO DE APOYO SUBDIRECCIÓN DE REFERENTES Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Diana Erika Acosta Ruiz

Nubia Isabel Molano Neira

Deysi Liliana Urbina Pachón

GRÁFICAS

Andrés Camilo Méndez Rojas

REVISIÓN DE ESTILO

Santiago Niño Morales

RECTOR UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Alejandro Álvarez Gallego

VICERRECTOR ACADÉMICO UPN

John Harold Córdoba

EXPERTOS ACADÉMICOS UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN)

Julia Margarita Barco Rodríguez

Sandra Parra Montenegro

Dora Carolina Rojas Rivera

Luz Myriam Sierra Bonilla

Néstor Mauricio Torres

Jhon Alexander Vargas Rojas

GESTIÓN Y SISTEMATIZACIÓN UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN)

Magnolia Sanabria Rojas

Carlos Hernán López Ruiz

ISBN 978-958-785-375-9

Ministerio de Educación Nacional

El presente documento se elaboró en el marco del convenio 133 del 2019 suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional. La presente publicación no podrá ser reproducida parcial o totalmente, ni registrada ni transmitida por ningún sistema de recuperación de información en ninguna forma ni por ningún medio sin el permiso previo o por escrito del Ministerio de Educación Nacional.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
1. FUNDAMENTOS	9
1.1 La educación como proyecto humanizador	9
1.2 La cultura: complejidad y posibilidades pedagógicas	11
1.2.1 Aproximación al concepto cultura y rasgos que la caracterizan	11
1.2.2 Mediaciones de la cultura	13
1.2.3 De la cultura a las culturas	15
1.3 El arte y sus implicaciones en la educación artística y cultural	18
2. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL	22
2.1. El campo de la educación artística y cultural	23
2.2 Tendencias y modelos de enseñanza en educación artística	30
2.3 Soy docente ¿qué implica ser docente de educación artística y cultural?	36
3. CONTEXTOS Y AGENTES DEL CAMPO	40
3.1 Contextos del campo de la educación artística y cultural	40
3.2 Los roles de los agentes que constituyen el campo	42
3.3 La educación artística y cultural en el contexto rural	48
3.4 La educación artística y cultural en la construcción de paz	50
3.5 Inclusión y equidad en la educación artística y cultural	51



4. LAS COMPETENCIAS: APROPIACIONES PARA LA EAC	55
4.1 Las competencias. Una reflexión conceptual vinculada al currículo	55
4.2 Educación artística, cultura y competencias: una relación necesaria	56
4.3 Competencias específicas del campo de la educación artística y cultural	58
4.3.1 La sensibilidad perceptiva	60
4.3.2 La producción-creación	63
4.3.3 La comprensión crítico-cultural	66
4.4 Interrelación de la eac con las competencias básicas, socioemocionales, y las demás áreas del currículo	73
4.4.1 Las competencias básicas	73
4.4.2 Las competencias socioemocionales	74
4.4.3 Aportes de la eac al desarrollo de las competencias socioafectivas, ciudadanas y su interrelación con los demás saberes del currículo	75
5. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA EAC	79
5.1 El enfoque de evaluación en los documentos existentes	79
5.2 La reflexividad como dispositivo para evaluar los aprendizajes	84
6. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL	86
6.1 La construcción curricular en las relaciones arte y cultura	86
6.2 El aprendizaje desde la perspectiva cognitivista	88
6.3 Estrategias pedagógicas	89
6.3.1 ¿Qué entendemos por estrategias pedagógicas?	89
6.3.2 Algunas estrategias pedagógicas afines a las artes	90
6.4 Las trayectorias educativas	92
6.5 Orientaciones para el diseño de propuestas curriculares desde las competencias específicas	94
6.6 Experiencias pedagógicas comentadas desde su aporte al desarrollo de las competencias específicas	135
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147
INDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS	151

PRESENTACIÓN ORIENTACIONES CURRICULARES EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

CARTA DEL MINISTERIO

Con la finalidad de continuar posicionando en la gestión escolar a los niños, niñas adolescentes y jóvenes en el centro de sus procesos de desarrollo y aprendizaje, el Ministerio de Educación Nacional, consideró pertinente volver la mirada sobre el área de Educación Artística y Cultural y ofrecer a la comunidad educativa del país, unas orientaciones curriculares actualizadas planteadas desde el marco de una política de educación integral y en perspectiva de consolidar los proyectos de vida de los estudiantes desde una articulación comprensiva de las expresiones artísticas y las prácticas culturales.

El área de educación artística goza de un especial aprecio por niños, niñas adolescentes y jóvenes, al permitir la expresión, la creatividad, la exploración de los contextos culturales y el arraigo identitario a través de situaciones lúdicas dotadas de emoción y afecto por las interacciones que suscitan entre los estudiantes. Asimismo, la promoción de la cultura vincula a los estudiantes a escenarios de constante expansión de oportunidades para sus proyectos personales y su lugar en el mundo, con la valoración por la diversidad que teje sentidos y reconoce a los otros. El beneficio que otorga en los estudiantes y todo aquel que se acerca a sí mismo, a los demás y al contexto, radica también en el desarrollo socioemocional que se instaura en todas las vivencias que experimenta la humanidad al apreciar el arte y la cultura.

Estas orientaciones son el resultado de la construcción colectiva con representación de actores estratégicos de diferentes regiones del país. De modo particular, el documento recoge diferentes comprensiones en relación con las competencias que la Educación Artística y Cultural ha de potenciar en el pensamiento artístico de la infancia y juventud, de cara a la trama de significados que se producen en la diversidad de sus contextos culturales.

Los planteamientos esbozados a lo largo del documento resignifican el papel de las artes y la cultura en el contexto educativo y escolar. Así, la sensibilidad perceptiva, la produccióncreación artística, y la comprensión crítico-cultural, como competencias específicas del área, se erigen como horizonte de sentido para las propuestas educativas que elaboren los colegios del país, unidas a la oportunidad que confiere nuestra política educativa, de establecer proyectos educativos con la pertinencia necesaria para nuestros estudiantes y en función de las oportunidades que los variados contextos colombianos pueden suscitar para las prácticas educativas y que representen una oportunidad para posicionar una educación de calidad para nuestra población estudiantil.

Cordialmente,

María Victoria Angulo González
Ministra de Educación Nacional

INTRODUCCIÓN

El fortalecimiento de la Educación Artística y Cultural (EAC) es un compromiso del Ministerio de Educación Nacional (MEN) con el país, este documento de *Orientaciones Curriculares para Educación Artística y Cultural en la Educación Básica y Media* responde a las necesidades y propósitos del Plan Nacional Decenal de Educación, que la ha identificado como uno de los retos para el desarrollo de una política de educación integral, que permita a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes consolidar sus proyectos de vida desde una articulación comprehensiva de las expresiones artísticas y las prácticas culturales.

Por ello, es preciso reflexionar sobre el rol de la Educación Artística en los establecimientos educativos y en la educación en general, lo cual requiere revisar los referentes técnicos actuales y analizar sus consideraciones pedagógicas. En este marco, es indispensable la construcción de este documento de *Orientaciones Curriculares para Educación Artística y Cultural en la Educación Básica y Media* con el fin de establecer una conexión entre los *propósitos*, los *qué*, los *cómo* y las posibles *formas de evaluación formativa por competencias* y, en este sentido, actualizar los documentos existentes Lineamientos Curriculares de Educación Artística (2000) y Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media -Documento 16- (2010), publicados por el MEN y elaborados con la participación de expertos, docentes, artistas, gestores e instituciones.

Conforme a una política educativa integral, el presente documento de orientaciones curriculares se propone: Generar nuevos referentes que respondan a las actuales tendencias y necesidades de la población escolar, incorporen formas de mediación en el acto educativo desde el rol docente y contemplen los procesos de evaluación como parte constitutiva de los procesos de aprendizaje (MEN, 2017); aspectos que deben estar referidos al desarrollo integral en tanto proceso sistémico, sostenible, complejo, incluyente y de transformación, que garantice los derechos expresos en la Constitución Política colombiana y la normatividad vigente que protege y regula las acciones respecto a esta población.

La Educación Artística es reconocida como área *fundamental y obligatoria* en el currículo escolar, junto a las demás áreas del currículo, conforme lo establece la Ley General de Educación (115 de 1994). Posteriormente, la Ley de Cultura (397 de 1997) ajusta su denominación a Educación Artística y Cultural, otorgando un sentido más amplio a este campo del conocimiento. Para responder cabalmente a su denominación, este documento se posiciona en la comprensión de las prácticas artísticas en la escuela como productoras de conocimiento pedagógico y didáctico para favorecer el aprendizaje artístico de niños, niñas y jóvenes, al tiempo que se propone enfatizar en la relación de estas prácticas con la cultura y por ende promover la Educación Artística y Cultural como articuladora de sentido sobre el lugar del sujeto en el mundo, creativamente situado en sus contextos socioculturales y en la perspectiva de favorecer una formación integral, en la cual, la originalidad, la tradición, el desarrollo socioemocional y el ejercicio de una ciudadanía activa están en su base.

En este contexto, el presente documento pretende retomar las fortalezas de los referentes de calidad existentes desde un sentido de complementariedad (MEN, 2017), tanto como incorporar el concepto y perspectiva de la cultura y de la educación cultural, así como las reflexiones que nutran la construcción de orientaciones curriculares para los docentes de Educación Artística y Cultural, entendidas como posibilidades de situarse en el campo, de reconocer sus aspectos conceptuales y contextuales, desde las tendencias y el estado del arte que ha aportado a su configuración. De modo particular, el documento recoge diferentes comprensiones en relación con las competencias que la Educación Artística y Cultural ha de potenciar en el pensamiento artístico de la infancia y juventud, de cara a la trama de significados que se producen en la diversidad de sus contextos culturales.

De ello se espera que el documento actúe como plataforma de apoyo a los maestros para construir diseños curriculares pertinentes a sus contextos, que vincule creativamente entornos familiares, escolares, comunitarios, virtuales, entre otros, de manera que, al incorporarlos a sus prácticas de aula, promuevan experiencias pedagógicas cualificadas, que aporten significativamente al mejoramiento de la educación, en función de consolidar las trayectorias educativas completas. Estas trayectorias, en términos de Flavia Terigi (2014), señalan los recorridos que los estudiantes han de realizar en el sistema escolar, más allá de los tiempos establecidos para ello, en la construcción de los aprendizajes previstos en cada institución educativa y que se espera contribuyan a su desarrollo y les permita acceder a “condiciones y oportunidades... completas, oportunas y de calidad” (Unicef, 2018). En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional encuentra que en Colombia las trayectorias educativas son dinámicas y heterogéneas, “se reconocen como recorridos en los que los individuos construyen conocimientos significativos debido a la interacción continua con sus ambientes de aprendizaje” (MEN, 2021). Por lo tanto compete al Estado garantizar trayectorias completas, continuas y de calidad.

En este punto es necesaria una revisión de los antecedentes que sustentan la construcción de este documento. En el proceso de estructuración¹, se realizó un trabajo de revisión documental, de la producción bibliográfica e investigativa en el país sobre Educación Artística durante los últimos veinte años. Sobre este balance se construyó un documento inicial de análisis, a manera de estado del arte, y cuyas comprensiones se articulan al interior de cada capítulo. Las categorías que se extrajeron de esta revisión sirvieron de base para las mesas de trabajo diagnósticas que hicieron parte del proceso preparatorio para la construcción del presente documento, realizadas en diferentes regiones del país, en las que se movilizaron preguntas relacionadas con la definición de la Educación Artística, las condiciones del campo para poder desarrollarlo, el perfil de los maestros, los modos expresivos o lenguajes artísticos que se enseñan en el currículo, y la evaluación de las artes. Todos estos aspectos se articulan estructuralmente al documento respondiendo a su carácter académico.

1. Fase inicial, realizada a través del Convenio 133 MEN – Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 2019, entregó como producto un documento base, del cual se partió para la estructuración de las presentes orientaciones.

En correspondencia con los propósitos y a partir de los antecedentes mencionados, el presente documento está constituido por seis capítulos. El primero se propone un acercamiento a las categorías Educación, Arte y Cultura que conforman la denominación del campo de la Educación Artística y Cultural, aspectos que se presentan separadamente, pero que una vez esclarecidos han de movilizarse integradamente hacia la práctica educativa. El segundo capítulo se sitúa en la comprensión de la Educación Artística y Cultural, desde su definición de campo, su sentido y desarrollos, a partir de las tendencias o modelos de enseñanza que han dado lugar a su configuración.

El capítulo tercero se propone reconocer los contextos y agentes que conforman el campo de la Educación Artística y Cultural, en la aspiración de proponer vínculos entre los escenarios educativo y cultural desde los roles y relaciones que demanda su articulación. El capítulo cuarto, a partir del ajuste realizado a las competencias del Documento 16 y con miras al afianzamiento de las competencias específicas propuestas en el presente texto: sensibilidad perceptiva, producción-creación artística, y comprensión crítico-cultural, presenta la propuesta de competencias para el campo de la Educación Artística y Cultural que enfatizan el accionar pedagógico del maestro orientado al desarrollo del pensamiento artístico de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Este capítulo ofrece adicionalmente las relaciones que, desde el campo de la Educación Artística y Cultural (EAC), se establecen junto a las competencias básicas, socioemocionales y ciudadanas, como aporte a la formación de un sujeto integral y con especial énfasis en la educación para la paz en respuesta a las necesidades históricas del país.

El capítulo quinto se refiere a la evaluación de las competencias que promueve la Educación Artística y Cultural. Si bien este apartado no tiene la pretensión de profundizar en la diversidad y complejidad de este tipo de evaluación², se presentan algunas generalidades sobre la evaluación como proceso y se enfatiza en el carácter cualitativo-reflexivo que ha caracterizado a la evaluación del área.

Finalmente, a manera de conclusión, el capítulo seis ofrece las orientaciones curriculares, para lo cual se remite, inicialmente, a las nociones de currículo situado, aprendizaje desde una perspectiva socio-constructivista y estrategias pedagógicas. Seguidamente, y como asunto central del capítulo, se plantea una estructura curricular en espiral que permite profundizar secuencialmente en el desarrollo de las competencias específicas, conforme los niños, niñas, adolescentes y jóvenes avanzan en sus trayectorias educativas. Las tablas que se presentan ofrecen información complementaria sobre cómo opera el desarrollo de las competencias en los distintos grupos de grados de la educación básica. Se comentan algunas experiencias pedagógicas de maestros de artes plásticas/visuales, escénicas y música que aportan un conjunto útil de evidencias y resultados que demuestran cómo la contribución de su ejercicio pedagógico fortalece el desarrollo de estas competencias en sus estudiantes.

2 Sobre el tema de la evaluación, se espera un estudio posterior por parte del MEN, que dé lugar a una publicación.

1. FUNDAMENTOS

Basar el campo de la Educación Artística y Cultural (EAC), implica inicialmente desagregar las categorías que implica su denominación: la *educación*, las *artes* y la *cultura* (*educación cultural*). Este documento, metodológicamente plantea, a partir del capítulo 2, la integración de estos conceptos para la comprensión del campo de la Educación Artística y Cultural.

1.1 EDUCACIÓN COMO PROYECTO HUMANIZADOR

Las discusiones conceptuales con respecto al sentido de la educación reflexionan sobre el ser humano y su relación interrogativa sobre aquello que lo circunda, puesto que la educación implica una visión del mundo, maneras de conocer, sentir, pensar, vivir, pertenecer, producir, y en consecuencia unas maneras de ser. Este documento coincide con la Unesco en que: “La educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprendimientos, las opresiones, las guerras, etcétera.” (Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1993. p.7)

En este sentido, actualmente la sociedad demanda de la Educación transformaciones que conduzcan sus acciones al fortalecimiento de las dimensiones estéticas y éticas del sujeto, que contribuyan a su humanización, que a la par del conocimiento se contemplen los valores que viabilicen un proyecto de solidaridad y cooperación, cuya base sea el reconocimiento del otro, y las diferencias sociales y culturales sean puntos de encuentro y no de exclusión. La educación en la perspectiva del desarrollo humano, *aprender a vivir juntos*, compromete a la escuela en la promoción de las bases culturales que favorezcan la comprensión de las transformaciones sociales, la inclusión y el respeto a la diversidad en la configuración de la identidad personal y social de niños, niñas y jóvenes.

En respuesta a este llamado, la EAC realiza un aporte insustituible al proyecto de humanización por cuanto su foco en el desarrollo de la dimensión estética del sujeto favorece la expresión del cuidado de sí, del reconocimiento del otro, una visión sensible del mundo que conduce a una reflexión activa sobre la sociedad y a la admiración y preservación de la naturaleza, como espacios indispensables para la construcción de la cultura. Todo ello, corresponde a los objetivos y las aspiraciones de la formación integral. Desde la capacidad para sentir-se en el mundo, es posible profundizar en la dimensión ética de lo educativo, pues la comprensión de la vida social desde el conocimiento sensible hace de la experiencia de las artes un espacio para

la ampliación de la conciencia ética y política³ de los sujetos. De ahí que la enseñanza de las artes tenga un papel determinante en la conformación de los modos de ser, siendo ésta aproximación sensible al mundo, particular para cada sujeto en sus interacciones y en el lugar desde el cual establece su intersubjetividad.

La Educación comprometida con las aspiraciones del desarrollo humano debe ofrecer aprendizajes que respondan a las exigencias de una contemporaneidad diversa y compleja, aprendizajes a lo largo de la vida, aprender a aprender, pensamiento flexible y divergente capaz de plantearse preguntas y posibles soluciones a las situaciones que la cotidianidad plantea. Como lo proponen Martha Nussbaum (2012) y Amartya Sen (1990), el desarrollo humano depende de los alcances del desarrollo social especialmente de la educación; mediante la educación, las capacidades humanas se fortalecen como pilar de ambos desarrollos y actúan como base para la aspiración individual y colectiva de sociedades más justas, de espacios para una vida plenamente humana.

A juicio de Nussbaum (2012) las cinco capacidades que aportan al desarrollo humano son: sensibilidad, imaginación y pensamiento; emocionalidad; razón práctica; afiliación, valoración y cuidado hacia las otras especies; y sentido lúdico; todas ellas, como se verá, posibles de ser fortalecidas desde la EAC. Por su parte, Flecha y Tortajada (1999) señalan seis principios que promueven un aprendizaje para el desarrollo humano, entendidos desde: una educación igualitaria, basada en la inteligencia cultural, transformadora, con creación de sentido, para la solidaridad y desde las diferencias. Para los autores, el modelo se complementa mediante la afirmación de potencialidades en: lo físico, lo afectivo, lo comunicativo, la creatividad, lo ético-valorativo, y la socialización política.

En la perspectiva de un proyecto educativo humanizador para el siglo XXI, resulta indispensable la contribución de la EAC para la formación integral de sujetos con sentido estético, ético y político. El siguiente gráfico recoge los aspectos centrales del tema vistos hasta este momento:

³ Como lo manifiesta Giroux (1996), la educación ha de favorecer en los sujetos el desarrollo de la capacidad crítica frente al mundo, y con respecto al lugar que ocupan en la sociedad y al rol que desempeñan.



Educación como proyecto humanizador



Gráfico 1. Educación como proyecto humanizador

1.2 LA CULTURA: COMPLEJIDAD Y POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

1.2.1 Aproximación al concepto cultura y rasgos que la caracterizan

La cultura es un determinante de la Educación Artística y Cultural. La filosofía y las ciencias sociales se han encargado de definir la cultura en un *continuum* de diferentes nociones y conceptos que ilustra su naturaleza como espacio de tensiones y diferencias. La definición del antropólogo Clifford Geertz, es quizá la que aborda con mayor alcance tal complejidad, entendiéndola como una “trama de significaciones” que producen los seres humanos, y en las cuales se encuentran inmersos (Citado en Cole, 1999, p. 118). Esta red de significados produce formas de ver el mundo, pero también modos de ser y de sentir (ontología), formas de pensar (ideología) y formas de actuar y valores sociales compartidos (ética y moral).

La cultura como proceso es construida en una relación dialéctica entre el sujeto, el colectivo y el lugar que habita, por lo que la red de significados atiende a condiciones históricas, sociales, culturales y geográficas en las que suceden las interacciones sujeto/comunidad. Esto no quiere decir que la cultura constituya la totalidad de lo que el sujeto es, pero sí establece una serie de rasgos que caracterizan a una comunidad o sociedad particular, en un tiempo y lugar específicos, de los cuales el sujeto es parte. Esto no implica que el sujeto asuma de forma pasiva esta red de significaciones, puesto que también es posible desafiarlas y proponer nuevas formas de significación. Dichas formas de significación se constituyen en diversos sistemas simbólicos como herramientas para la interacción y la construcción de saberes.

Concepto de **cultura** y **rasgos** que la caracterizan

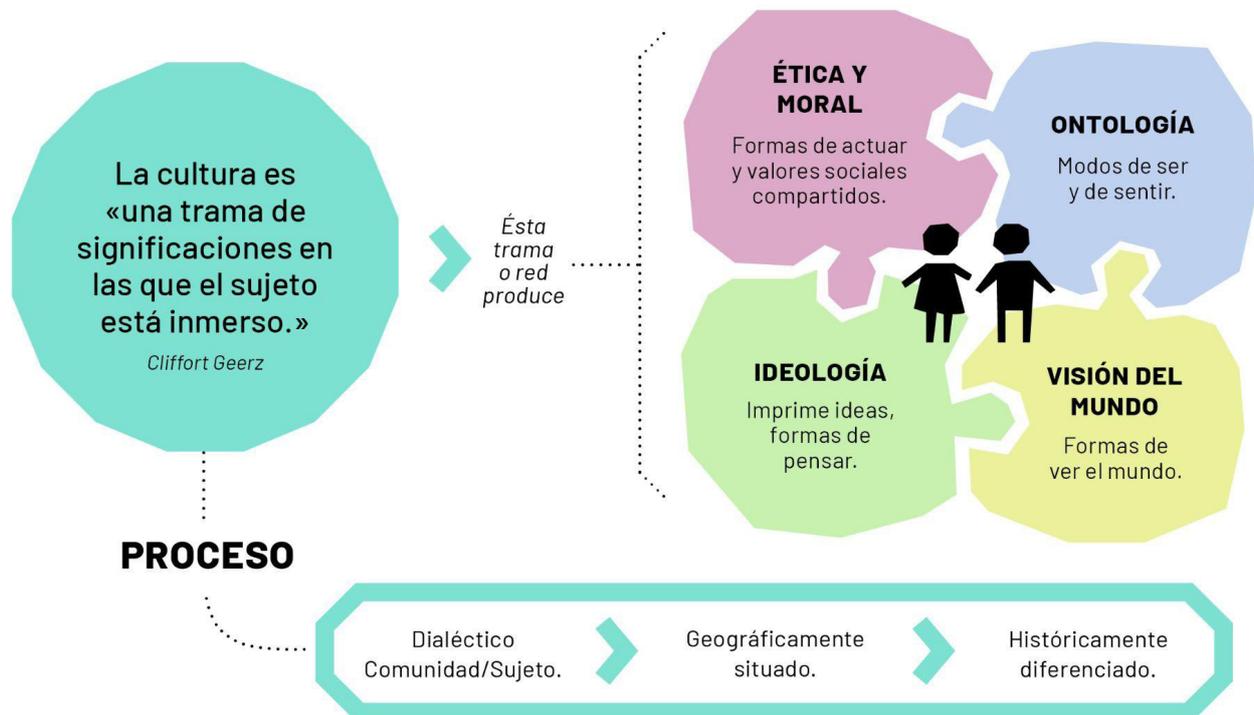


Gráfico 2. Concepto de cultura y rasgos que la caracterizan

1.2.2 Mediaciones de la cultura

La comunicación, los medios de comunicación y el arte son, según Martín Barbero (1991), formas de mediación que legitiman los significados de las redes que configuran la cultura.

- **La comunicación** es un factor determinante sobre la forma en la que se transmiten ciertos significados, tanto a nivel micro-social (familia y círculos sociales cercanos) como meso-social (barrio, vereda, pueblo, escuela, ciudad, país, etcétera) y macro-social (países, regiones y el mundo). Una comprensión ampliada de la cultura va más allá de su acepción común e implica formas mediadas y mediatizadas en las que los sujetos escenifican valores, principios, roles, etcétera.

- **Los medios de comunicación**, si bien están dentro del marco de la comunicación social, deben considerarse especialmente debido a que por su carácter masivo ejercen una influencia aún determinante en la forma como se configuran los significados de la cultura. Esto es particularmente necesario para profundizar en los impactos que en la cultura tiene la naturalización del conflicto violento, la publicidad, los valores ligados al consumo, entre otros temas. En la misma línea, manifestaciones del arte masificado en la música, el cine y la televisión legitiman valores e influyen expresiones creativas que inciden en la configuración de subjetividades.

- **Las tecnologías digitales**, representan un nuevo entorno comunicativo en donde se relacionan niños, niñas, adolescentes y jóvenes; ellos son *nativos digitales*, una generación con un alto potencial para construir para el país una sociedad de conocimiento (Amador, 2014).

No obstante, existen prevenciones contra estas tecnologías al asociarlas a la pérdida de valores constructivos de orden colectivo, la afectación de vínculos sociales concretos y la desaparición de identidades tradicionales y de práctica. Lo que resulta evidente es que estas nuevas formas de comunicación devienen en un proceso de reconfiguración que conlleva prácticas sociales nacientes, nuevas formas sensibles de ver y percibir y de acceder al saber. Amador (ibíd.) plantea la necesidad de reconocer los nuevos medios como parte de la cultura y el espacio social en el que se producen significados compartidos; la educación debe comprender no solo la naturaleza de las interacciones producidas por sujetos y grupos en la interfaz digital, sino el conjunto de discursos, representaciones que le dan forma a la tecnología. Las tecnologías digitales que han desarrollado la diversidad actual de las redes sociales presentan cada vez más un carácter político; mientras que, por el otro lado, los videojuegos, el diseño, interfaces y el arte digital en general, requieren de técnicas y procedimientos propios de creación estética; estas son dos dimensiones de la tecnología digital que reproducen o subvierten los significados de la cultura (Benjamin, 2007) y que retan a la Educación Artística y Cultural.

De ahí que sea indispensable entender la transformación de los sujetos en contexto socio-cultural de las nuevas tecnologías que, aunque diverso, genera experiencias comunes de producción e intercambio de sentido entre niños, niñas, adolescentes y jóvenes⁴. Al respecto, la EAC tiene influencia para generar una intervención educativa integral, en la perspectiva de favorecer miradas críticas que permitan a los estudiantes comprender cómo textos, imágenes, música, videos y redes (entre otros) configuran sus subjetividades; y al mismo tiempo, favorecer experiencias creativas que involucren a los estudiantes en el uso de estos medios para posicionarse, proponer y producir significados originales, alternativos y pertinentes a sus experiencias de vida.

- **Las interacciones** en general y sobre todo las que promueven las tecnologías digitales son igualmente interacciones sociales, hacen parte de la construcción de sujeto y se constituyen en procesos fundamentales en su desarrollo al influir en pautas de comportamiento, el carácter y la dinámica de las relaciones entre los individuos, los grupos, las instituciones y las comunidades donde ellos interactúan. En este sentido, la EAC tiene capacidad para promover crítica y creativamente la relación entre las interacciones tecnológicas y las interacciones propias de las prácticas de crianza en los ámbitos familiares, las que se producen en los grupos de amigos, en los contextos escolares y posteriormente en los contextos laborales y que se encuentran en la base de los procesos de construcción de sujeto en el transcurso de la vida (Bermúdez y Gallegos, 2011).

- **Las artes** son fundamentalmente expresiones culturales que se encuentran en la base de innumerables interacciones sociales mediante formas experienciales, sensibles, corporales, discursivas, representacionales o metafóricas sus contenidos movilizan significados en la cultura. La EAC requiere desplegar la experiencia artística más allá de su expresión técnica y estética dinamizando la reflexión de sus connotaciones sociales, históricas, éticas y políticas (ver gráfico 3).



⁴ Como es el caso del Facebook, donde ordenan los contenidos de su perfil y ubican textos, imágenes y enlaces que ponen en escena la relación entre repertorio cultural, formas de objetivación de lo que circula allí y el lugar de su propio yo.

Mediaciones en la cultura

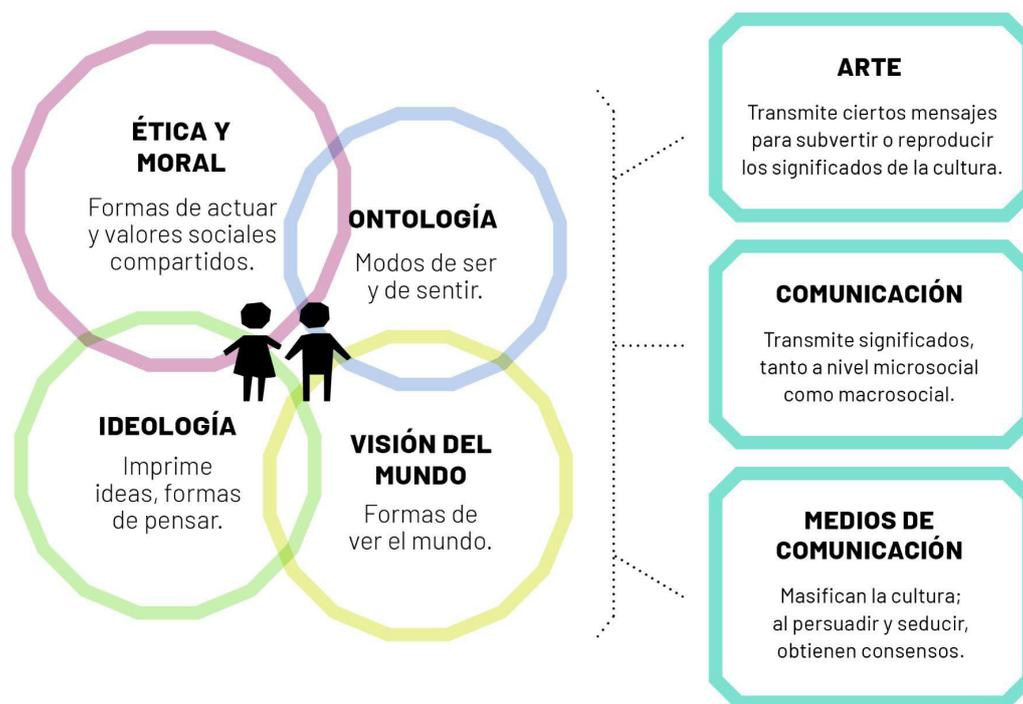


Gráfico 3. Mediaciones en la Cultura

1.2.3 De la cultura a las culturas

En este punto es pertinente comprender algunas tensiones y consideraciones que explican el tránsito de una noción pretérita de la cultura soportada en visiones civilizatorias excluyentes a una actual que la concibe como un entramado dinámico de significaciones diversas. Esto atañe directamente a la educación cultural, que en consecuencia debe implicarse en estas tensiones para profundizar y poner en relación los conocimientos, saberes, creaciones, tradiciones, costumbres, creencias y modos de estar en el mundo, que caracterizan y particularizan a los pueblos, comunidades y sociedades. En este sentido es fundamental señalar que para la EAC las tensiones no son formas de negación de las fuerzas que la producen, son útiles para movilizar crítica y creativamente formas de oposición, diferencia, o contraste, pero igualmente de armonía, convergencia o integración.

La tensión *modernidad/tradición* establece, por un lado, a la modernidad como desarrollo político, económico y sociocultural de algunas naciones europeas, surgido hacia el siglo XVI con la caída del teocentrismo propio de la Edad Media. La filosofía, el comercio y paradójicamente la religión, dieron las bases a modificaciones esenciales en las sociedades europeas, específicamente en las nociones de tiempo, progreso, el estado-nación y la secularización del arte

que se desprende de su función religiosa para ocupar la expresión de la existencia humana asociada a las experiencias de la belleza, la vida y la muerte, el dolor, etcétera. La modernidad adquiere un carácter civilizatorio y pretensión de universalidad por vía del colonialismo europeo. Por el otro lado, la tradición se manifiesta como afirmación múltiple y diversa de las culturas, que pueden ser completamente autónomas o influenciadas en menor o mayor medida por la modernidad europea.

La tensión *global/local* establece, por un lado, las manifestaciones artísticas y culturales globales, en general vinculadas a la modernidad europea institucionalizadas, academizadas y constituidas en canon; pero también las manifestaciones de la cultura de masas. Por otro lado, las expresiones locales que se manifiestan a partir de saberes y tradiciones asociadas al territorio y la población. La tensión *global/local* no debe confundirse con una oposición entre lo propio y lo extranjero dado que expresiones locales pueden participar de la cultura global y viceversa. No obstante, en algunos casos la diferenciación es más fácilmente distinguible; por ejemplo, en el interés de la antropología por las manifestaciones culturales originarias y populares que aportó a la valoración y propósito de mantener y promover actividades culturales como *patrimonio material e inmaterial*. Los medios masivos, las tecnologías digitales y el turismo ponen en interacción constante las culturas globales y locales viabilizando formas de expresión de sus valores y estéticas. La tensión entre lo *local* y lo *global*; ha posibilitado que las personas comiencen a enunciarse desde semejanzas y diversidades puestas en comunicación.

La EAC genera experiencias de relación entre modernidad y tradición, entre lo global y lo local en procura de la comprensión y valoración de la multiplicidad cultural del país; concretamente al reconocimiento, cuidado y respeto de la identidad propia de cada sujeto y de la comunidad a la cual pertenece. La EAC tiene capacidad de proveer una lectura profunda de estas tensiones para hacer conscientes a los estudiantes de las distintas culturas que influyen en la configuración de sus identidades, como también de las expresiones diversas que constituyen la riqueza artística y cultural de Colombia.

La articulación de la EAC con los entramados de la cultura, requiere un enfoque intercultural y una perspectiva crítica dada la complejidad en la estructuración de experiencias de conocimiento de la diversidad cultural del país. Se trata entonces de una Educación Artística y Cultural que proponga la articulación del arte, la educación y la cultura (específicamente la educación cultural) como un entramado, a la manera de un tejido en el que se concibe la identidad de manera expandida, dilatada, relacional, para que el estudiante encuentre riqueza y complementariedad cuando se diferencie de otro, al igual que proximidad y unidad cuando halla semejanzas; en cualquier caso, una comprensión del privilegio de cohabitar y coexistir con el otro y advertir que su ausencia empobrece irreparablemente el tejido sociocultural de la nación. Esto pretende reivindicar maneras de ser sensible en el mundo, nuevas posibilidades para lo afectivo, lo sensible, lo social, histórico y cultural.

La perspectiva crítica es indispensable para que la EAC tenga capacidad de construir y proponer, pues el intercambio de ideas y la relación con el contexto edifican la pertinencia de las experiencias creativas. Especialmente, la EAC aporta a la superación de la *invisibilidad cultural*; de prácticas, tradiciones, expresiones que, aunque marginalizadas en razón de múltiples factores, pueden entrar a ser observadas, compartidas, comprendidas y difundidas dentro de la experiencia de enseñanza y aprendizaje.

La interculturalidad como aproximación para la comunicación y la interacción entre culturas, es un enfoque que permite la construcción de vínculos entre sujetos que comparten el mismo espacio educativo, pero se identifican con culturas, edades o creencias distintas (comunidades NARP, pueblos indígenas, Rrom, entre otras) con el ánimo de construir condiciones que promuevan la comprensión, el reconocimiento del otro y de su identidad cultural. Esta es la finalidad de la Educación Artística y Cultural que provee las condiciones de posibilidad para un diálogo en el que se avanza a la comprensión de los problemas y las capacidades de personas y grupos de personas diferentes en un entorno de cooperación, solidaridad, respeto y disenso tranquilo hacia la construcción de propuestas conjuntas.

El *respeto* es indispensable como principio para el diálogo intercultural orientado a la cohesión social, la convivencia y la paz; fundamenta el respeto por la vida y la integridad del otro. Este principio es determinante para la EAC en Colombia y Latino América donde cohabitan culturas heterogéneas por su configuración geográfica, territorial, poblacional, histórica, múltiples culturas habitaron y habitan el país y el continente, entre lo moderno-europeo, lo indígena, lo africano y las migraciones sirio-libanesas y asiáticas. Especialmente en el caso colombiano como territorio rico de poblaciones urbano-modernas, campesinas, indígenas, afro, raizal, palenquera, Rrom, LGBTIQ⁵, entre otras tradicionales y emergentes formas de afirmación identitaria que emergen dentro de procesos de *transculturación* (Rama, 1982) o *hibridación* (García Canclini, 1989), en los diálogos y relaciones de las culturas entre lo local y lo global, lo diverso y lo homogéneo.

El diálogo intercultural es propicio para profundizar la noción del *cuidado de sí*, expandida al *cuidado del otro*, como persona, e incluso al *cuidado de lo otro*, los seres vivos y los territorios en los que habitan. La EAC genera proyectos transversales o de aula enriquecidos por las experiencias de los estudiantes desde sus propias culturas, sus expresiones estéticas (plásticas, musicales, dancísticas, literarias, etcétera), sus formas concretas y diversas de experiencia en el arte y la cultura. En este sentido, la EAC aporta a vitalizar la cultura en la cotidianidad y en sus contextos de práctica.

5 Sigla que representa, más que a una cultura, a un grupo de sujetos que durante mucho tiempo reclamaron su derecho a la identidad y al libre desarrollo de la personalidad. Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero, Intersexuales y Queer son además de orientaciones sexuales, formas en las que personas no heterosexuales se enuncian como sujetos.

Articulaciones de la EAC con los entramados de la cultura

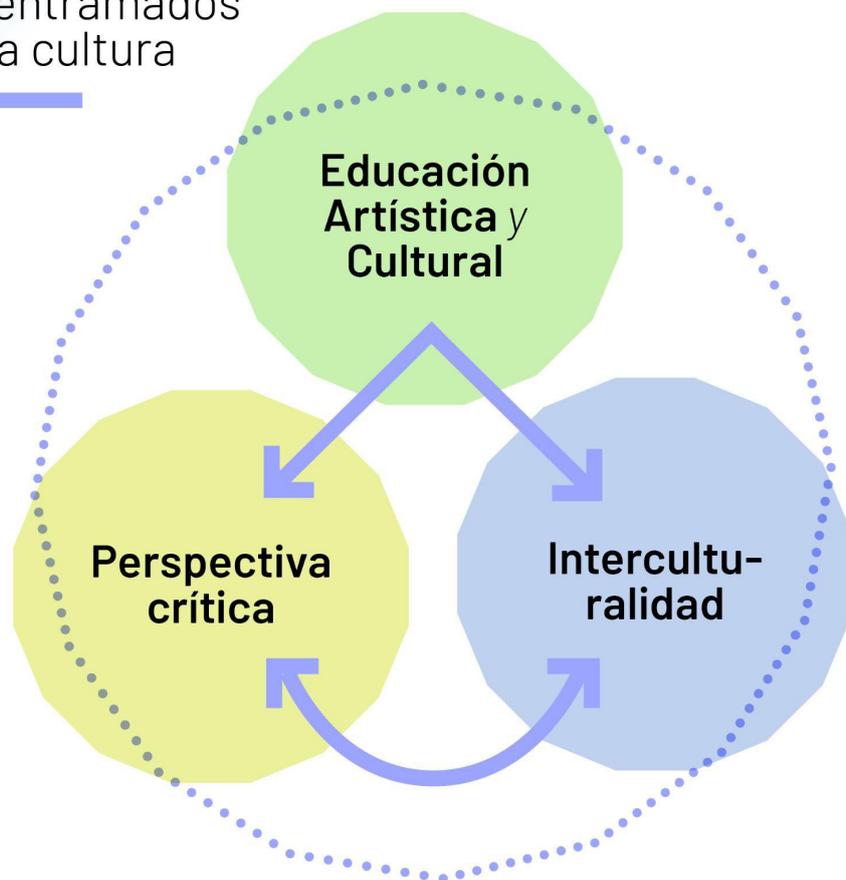


Gráfico 4. Articulación de la Educación Artística con los entramados de la cultura.

1.3 EL ARTE Y SUS IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

El arte existe porque la vida no basta
María Bethânia

Es necesario un apartado donde entre en consideración el concepto de arte; no obstante, se plantean aquí solamente algunas aproximaciones pertinentes sobre sus orígenes y transformaciones. El concepto de arte es de suyo complejo y atañe a los debates propios de la teoría del arte, a enfoques desde la sociología, la antropología, la historia, la psicología, los estudios culturales, entre otros y a varios campos epistemológicos relacionados como la Educación Artística y la Educación Cultural especialmente adecuados para este documento. En consecuencia, se parte de una concepción del arte como *campo* y considerando su relación con la EAC de modo que sea útil a intereses y propósitos de las orientaciones curriculares.

Según Shiner (2001), las primeras nociones de arte en occidente se remontan a las concepciones griega y romana, que han tenido una extendida y profunda influencia por más de dos mil años. La palabra *ars*, *artis* deriva del latín para significar una forma de conocimiento técnico o saber práctico superior a los oficios comunes, asunto que para los griegos se asociaba con la *thechné* referida al arte como oficio⁶. En la Edad Media las artes liberales las ejercían los hombres libres y las artes serviles eran un oficio para los siervos. En estas formas de comprensión del término, el arte se refería a una actividad humana equivalente a destreza o maestría, sin diferenciar entre el *arte* y la *artesanía*; en este contexto, la distinción relevante se daba entre aquello construido por el ser humano y lo dado por la naturaleza dentro de una concepción religiosa del mundo⁷.

La noción del arte occidental se instaura posteriormente en la emergente modernidad europea del siglo XV. El Renacimiento ejerció una influencia determinante del concepto occidental del arte que se prolongó hasta la aparición de las denominadas vanguardias artísticas, en el último cuarto del siglo XIX. Este concepto entiende las llamadas *bellas artes* como separadas de la *artesanía*, concibiendo el *arte* como resultado de una expresión creadora superior que se legitima a sí misma desde sus propios procedimientos y finalidad. La intención explícita del artista consiste en representar y expresar su experiencia estética. En este contexto, se consolida la relación entre el arte y el estado-nación mediante la institucionalización del arte: el *museo* y la *biblioteca* nacionales y, en particular, la *academia* como establecimiento directriz de conceptos, normas y estilos que rigen su desarrollo tanto en la música, como en las artes plásticas y escénicas. Los efectos de la institucionalidad del arte son relevantes en el establecimiento y centralidad del *canon* y del *clasicismo*.

Primero la teoría crítica y luego otros paradigmas contemporáneos cuestionaron las limitaciones del concepto del arte a partir de la modernidad europea, señalándola como descontextualizada; principalmente, al sustentarse en la *autonomía del arte* y al lugar otorgado al artista y la obra en correspondencia a parámetros de valoración discutibles, no desprendidos de criterios de clase, nacionalistas y colonialistas. Es así que las artes en la actualidad expanden su espectro hacia una noción de *campo* en donde tienen cabida, además de múltiples saberes⁸, la diversidad de posibilidades de la experiencia artística, tanto del arte profesional, como también de las prácticas artísticas cotidianas, expresiones populares, urbanas, rurales y también aquellas que se producen y circulan por los nuevos medios.

6 Para los griegos la belleza estaba relacionada con los medios y materiales dispuestos para la *kallos* (belleza) y *poiesis* (creación), lo que establece un orden de preferencias, en donde la música se encuentra en primer lugar, seguida de las artes escénicas y posteriormente de las artes relacionadas con la materia, o artes plásticas.

7 Noción cercana a la de algunas comunidades ancestrales que no separan las actividades de la vida tajantemente, sino que las entienden vinculadas y con relación mítica o ritual a lo sagrado-religioso.

8 Además de disciplinas clásicas como la estética o la historia del arte, saberes provenientes de la sociología y la antropología del arte, así como las aportadas más recientemente por el campo de la comunicación como son la semiótica, la teoría estética de la recepción, entre otras.

Comprender el concepto de arte como cambiante e históricamente situado, requiere tener en cuenta estos elementos de análisis y otros que problematizan el tema. Por ejemplo, las vanguardias artísticas europeas del siglo XX anunciaron movimientos artísticos que se oponían a los parámetros y valores del arte canónico instalado por los discursos del poder de la institucionalidad del arte. Estas vanguardias, críticas y transformadoras, hicieron un aporte decisivo a la historia del arte, promovieron de modo notable la rica contribución del arte moderno y contemporáneo colombiano y latinoamericano del siglo veinte y abrieron escenarios de involucramiento a profundidad del artista en su contexto, cotidianidad y realidad sociopolítica. Todo ello prefigura una relación distinta entre la obra y el espectador que cuestiona incluso aquello que es considerado *artístico*, pues la *experiencia artística* se sitúa también en el mundo de los objetos, los sonidos y las imágenes cotidianas producidas desde la cultura popular, la publicidad y las relaciones sociales. En este sentido, el rol del espectador comienza a transformarse de su lugar de receptor pasivo al de espectador intérprete, en algunas prácticas populares y originarias también se traslapan estos dos roles (Cuadros et al, 2018).



Así, de la comprensión de una obra de arte que transmite los grandes relatos sobre la belleza y la historia del arte, se transita a una valoración estética de las experiencias artísticas, entendidas como acontecimientos que establecen aperturas hacia otros campos (*saber*), interacciones hacia nuevas posibilidades de pertenencia e identidad (*ser*) y alternativas para la manifestación sensible y corporal (*sentir*) que se consolidan en la construcción de miradas críticas y transformadoras de los sujetos y sus comunidades.

Entrar a reflexionar sobre el arte y la cultura en Colombia y Latinoamérica implica, como se advirtió previamente respecto a la relevancia de las vanguardias europeas en el despliegue de invaluable expresiones propias del arte latinoamericano, considerar una noción amplia de lo históricamente definido como arte colombiano y latinoamericano. Por un lado, son desta-

cables las novelas, las sinfonías, las óperas, la dramaturgia, las coreografías, la poesía, la arquitectura o la cinematografía producida por los artistas colombianos en influencia o respuesta, diálogo o debate con el arte mundial. Por el otro lado y con igual importancia, reconocer la diversidad de las expresiones artísticas populares de los contextos urbanos y rurales; considerar manifestaciones como el grafiti, los tatuajes, el performance, los videoclips, las danzas urbanas y tradicionales, los cuadros de costumbres, el teatro popular, la música tradicional, el patrimonio oral, etcétera que se constituyen en los intercambios cotidianos necesarios para la producción, la circulación y los consumos culturales de las comunidades. Todas estas manifestaciones expresivas tradicionales y emergentes plantean para la EAC la apertura a lenguajes, soportes, técnicas, formas de producción y tecnologías no convencionales.

Estas múltiples posibilidades de relacionamiento con las artes permiten establecer diálogos con lo educativo, en variados contextos y con sujetos diversos. El carácter dinámico de los objetos y las experiencias de creación, por cuanto involucra la vivencia de los sujetos, hace énfasis en las prácticas y procesos de reflexión que favorecen nuevas perspectivas entre la educación y la creación, más mediadas por los encuentros y los acontecimientos que por los contenidos curriculares preestablecidos. Es conveniente tener este aspecto en cuenta cuando se trata de abrirle espacio a la experiencia de creación dentro de la escuela, mediante un desarrollo de la Educación Artística y Cultural. Es favorable que el lugar de las artes propuesto desde la EAC sea cercano a las actividades cotidianas y contextuales, lo cual ayuda a entender roles y relaciones en la experiencia estética que dinamizan las manifestaciones expresivas de los sujetos; esto contribuye a superar la noción de la Educación Artística focalizada en el “talento” y guiada por “especialistas”.

Otro asunto que cobra primordial importancia en las comprensiones contemporáneas de las artes es la consideración del *cuerpo*; como lo señala Bourdieu (2010), el *habitus* es lo social incorporado como *estructura* permanente en el cuerpo como una segunda naturaleza socialmente constituida. En este sentido, el papel del docente en artes es *mover* y *moverse* a entender las huellas que la cultura y la sociedad graban en su propio cuerpo y en el de los estudiantes; la EAC procura dar lugar a la corporalidad en toda su implicación educativa. Como afirma Le Breton (1995): “El cuerpo es una construcción simbólica, no solamente una realidad en sí mismo” (p. 13), en este sentido, las formas artísticas pueden producir transformaciones visibles en la corporalidad de los estudiantes. De hecho, el arte en la escuela influye en el *habitus* de los estudiantes actuando en sus corporalidades como lugar de configuración de su subjetividad. En tal sentido, la crianza, la escolaridad, pero sobre todo la cultura en la que nos constituimos, incide de forma directa en nuestra asunción del cuerpo y construcción de la subjetividad; en esto la EAC tiene un papel dinamizador visible.

2. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

Este capítulo presenta a la Educación Artística como un campo de conocimiento y motiva con ello a que el docente en artes comprenda que como tal requiere estudio y actualización permanente debido a los avances constantes resultado de su desarrollo y fortalecimiento en todo el mundo. Una de las tensiones que se hace evidente es el tipo de formación de quienes ejercen como docentes en artes, pues los programas de licenciatura en artes son relativamente recientes en el país, y por otra parte quienes se forman como artistas profesionales en algunos casos no poseen herramientas pedagógicas, apelan a pedagogías intuitivas o replican irreflexivamente su experiencia de aprendizaje (*tal como me enseñaron, yo enseñó*). Son frecuentes situaciones en que la enseñanza de las artes en la escuela reproduce técnicas y procedimientos de la formación profesional (disciplinar) que, sin mayor consideración, se trasladan “a escala” al aula, bajo el supuesto que esto responde a necesidades formativas y expresivas de los estudiantes. Sin embargo, estas situaciones tienen de positivo una presencia efectiva de la experiencia artística, por lo que pueden convertirse en oportunidad para desarrollos de la EAC, esto si, como afirma Barco (2010):

(...) estamos convocados a allanar estas supuestas diferencias entre el artista-maestro y el pedagogo-artístico, por cuanto ambos, abocados a la enseñanza del arte, tendrán que suplir los vacíos de su formación profesional; ya sea porque no tuvieron acceso a la formación pedagógica o porque aun siendo licenciados, su formación se dio sesgada a las didácticas de un modo artístico particular (llámese música, escénicas o plásticas), desconociendo la epistemología de la Educación Artística y sus comprensiones metodológicas. De ahí la invitación que pretende esta reflexión puesto que juntos han de encontrarse para conformar comunidad académica en beneficio del fortalecimiento del Área, para reconocer en el otro un par con quien intercambiar miradas sobre metodologías, estrategias y dispositivos de enseñanza, logros y dificultades y, de manera central, con respecto a las demandas que los contextos actuales reclaman en cuanto a nuevas formas de enseñar y aprender. (p.65)

Es necesario entonces diferenciar la Educación Artística y Cultural de la enseñanza profesional para las artes⁹, puesto que la primera tiene un carácter formativo que se legitima en las aportaciones de las artes a la formación integral¹⁰ de los sujetos, como se podrá apreciar en el contenido de este apartado.

9 El artista define su profesión desde una práctica artística en relación con la obra, como producto y parte de su práctica, y esta se convierte en un acto de creación. Como lo propone Jakobson, citado por Steiner (2002) "(...) toda obra de arte sería, nos cuenta la génesis de su propia creación" (p. 26). En consecuencia, su intención no es enseñar porque en la producción de la obra no son necesarias formas didácticas, evaluativas o curriculares como una acción deliberada, esto a diferencia del rol del docente.

10 La formación integral refiere al desarrollo y fortalecimiento de todas las dimensiones de ser y en ellas contenidas el saber, el sentir, el hacer y el actuar responsablemente para convivir, lo que necesariamente atañe a consideraciones éticas, estéticas y políticas en donde la enseñanza de las artes tiene gran compromiso.

2.1 EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

La perspectiva formativa¹¹ de la EAC marca una diferencia sustantiva con la formación especializada de los artistas, en tanto: "...se vale de los recursos expresivos de los lenguajes artísticos para formar armónicamente a los individuos" (Ministerio de Cultura, et al., 2005, p. 5; en: Documento 16. MEN, 2010, p. 17). El documento de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística del año 2010, acoge la distinción discutida en el IV Encuentro de Educación Artística celebrado en Bogotá en noviembre de 2008, en el que se identifican tres maneras en que se puede direccionar las acciones de la EAC: "...la formación **para** las artes (formación de artistas), la educación **por** el arte (el arte como vehículo de formación integral de valores y categorías del ser humano) y la educación **en** el arte (la experiencia estética como salida a las condiciones culturales-sociales)" (Ministerio de Cultura et al. 2008, p. 7).

Al respecto, el presente documento de Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural asume una postura que recoge principalmente la perspectiva de educación *por* el arte, aunque también expande su acción a la educación *en* el arte, en su contribución a la constitución de sujetos y el fortalecimiento del tejido social, en correspondencia con las relaciones que su denominación establece con las prácticas culturales, sin que ello implique su instrumentalización¹². La EAC como campo de conocimiento se ocupa del desarrollo del pensamiento artístico situado de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, desde aquello que les es propio, las capacidades de sentir, expresar y valorar, considerando que es desde sus competencias específicas como se aporta al afianzamiento de las competencias básicas y socioafectivas, a la vez que al fortalecimiento de la enseñanza de los demás saberes que integran el currículo.

En este sentido, la Educación Artística y Cultural es la encargada de favorecer experiencias en las artes desde los primeros ciclos de educación escolar, básica y media hasta la educación superior en la educación formal. Cabe mencionar que, como campo y como parte de las trayectorias educativas, la EAC trasciende el espacio escolar con evidente capacidad de aportar significativamente a contextos de enseñanza informal y comunitaria. Allí se abren oportunidades de integración con diversos grupos etarios y poblacionales y posibilidades concretas de incidir integralmente en el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades. De este modo se materializa una Educación Artística



11 Por cuanto se propone ofrecer espacios de aprendizaje para que niños, niñas y jóvenes logren integrar la experiencia de las artes a sus vidas, en relación con los contextos culturales en los que interactúan, y en la contribución que hacen las artes a la formación integral.

12 En el sentido de perder el foco con respecto al desarrollo del pensamiento artístico y convertirse en mera herramienta que lo desdibuja como campo de saber con fundamentos, propósitos y modos propios de enseñanza.

y Cultural que actúa desde su potencial de transformación social, cultural y cognitiva en una perspectiva integral subjetiva, intersubjetiva y comunitaria.

Desde un punto de vista formal la Educación Artística en el país, como área obligatoria y fundamental del currículo, surge mediante la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), al ser incluida como área del conocimiento y de la formación en la educación básica (artículo 23) y en la educación media (artículo 31) y por lo cual debe incorporarse a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Posteriormente, la Ley de Cultura (Ley 397 de 1997), en el artículo 65, ajusta su denominación a *Educación Artística y Cultural*, como respuesta de la política pública y el Estado a las nuevas necesidades del país al respecto. No obstante, en el contexto de la promulgación del Plan Nacional para las Artes 2006-2010¹³, se repara en la ausencia de una coordinación eficaz entre los Ministerios de Educación y Cultura para lograr hacer efectivas acciones conjuntas indispensables para responder adecuadamente a las implicaciones de la nueva denominación. En el plan se observan las potenciales ventajas que una relación entre los dos sectores comportaría:

Una de las principales necesidades identificada en las actas de los Consejos de Áreas Artísticas y de las Jornadas Regionales de Cultura, es la de desarrollar políticas y acciones de fomento a la Educación Artística y Cultural, así como la de establecer una agenda conjunta con el Ministerio de Educación. Se registra la carencia de desarrollos en el sistema educativo que permitan articular la debida unidad de la educación no formal y la formal. En este sentido, no existen mecanismos adecuados que permitan la profesionalización de los agentes del sector, la cualificación de los maestros y sabedores, de manera que sea posible abrir oportunidades de continuidad a las vocaciones, talentos y saberes hacia la formación especializada y la acreditación, como factor de mejoramiento de la calidad de vida y oportunidades laborales. La falta de articulación entre los Ministerios de Educación y de Cultura omite el potencial que el impulso a la formación en procesos de creación artística brindaría al ejercicio de la creatividad abriendo caminos de experimentación, de ruptura y riesgo creativos, de complementariedad en el cruce de lenguajes y fronteras. (p.11).

Los propósitos de articulación, entre los Ministerios de Cultura y de Educación en torno al fortalecimiento del campo, se formalizaron en 2007, en el marco del *Congreso Regional de Formación Artística y Cultural para la región de América Latina y el Caribe*, que tuvo lugar en la ciudad de Medellín, esta perspectiva se reafirma en el convenio 792 del 2018 suscrito entre ambos ministerios. A partir de entonces, fue acuñada una definición de Educación Artística y Cultural, amplia que expande la Educación Artística como campo de conocimiento necesariamente vinculada con la cultura (y especialmente con la educación cultural). Así se señala en el Documento 16 del Ministerio de Educación Nacional, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, publicado en el año 2010:

¹³ En el apartado de diagnóstico, numeral 21, sobre la Educación Artística.

La Educación Artística es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio. (p.13)

Como se verá, la noción de campo¹⁴ implica una serie de tensiones en donde concurren distintas fuerzas, sujetos, saberes, prácticas e instituciones; todo esto ocurre en las relaciones entre la diversidad cultural y las dinámicas sociales de los contextos en donde tienen lugar. De ahí la urgencia de hacer realidad, en la práctica educativa, los propósitos de articulación de los ámbitos de la educación y la cultura, puesto que solamente de este modo la Educación Artística y Cultural puede lograr eficazmente los propósitos y responsabilidades señalados para ella por la política pública. Algunos expertos del campo en el país y en Latinoamérica se han referido a la Educación Artística hoy, a su sentido, potencialidades y desafíos, subrayando su relación indispensable con la cultura. Miguel Huertas¹⁵ (2005) reconoce la potencialidad de la Educación Artística como experiencia generadora de un *movimiento de la conciencia* que permite al sujeto constituirse en interacción con el otro y en actor de procesos culturales (p. 2-4). Al respecto, señala:

...una de las necesidades urgentes de la escuela es la definir (o elegir) una noción adecuada de arte. En general, se asume que aquello que llamamos arte pertenece a la esfera de la cultura, de la definición de lo real, de la identidad propia y la del otro, de la constitución de la vida imaginaria y esa debería ser la vía que nos sugiera una investigación. (p.1).

José Daniel García (2006), filósofo colombiano, destaca las posibilidades de la Educación Artística en cuanto su contribución al desarrollo de las capacidades básicas que requieren los sujetos en el nuevo siglo:

...tiene varios signos diferenciadores que suponen otras tantas ventajas: no se focaliza sólo en contenidos intelectuales sino también expresivos, afectivos o de otro orden; no se aplica sólo a desarrollar destrezas manuales, sino también cognitivas; no se sitúa al margen de la cultura y del mundo actual, sino que permite comprenderlo y analizarlo a través de sus producciones; no pretende sólo respuestas únicas, sino que admite una multiplicidad de soluciones ante cualquier problema; no valora sólo el resultado, sino también el proceso; no sitúa al individuo frente a la cultura, sino como potencial creador de sus propias producciones culturales; no fomenta sólo un tipo de

14 Entendiendo el "campo", conforme a los planteamientos del sociólogo francés Pierre Bourdieu (2008), como un espacio social, relativamente autónomo, de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales, determinadas entre personas, instituciones y prácticas que comparten un mismo capital común y cuyo motor es la lucha permanente en el interior del campo.

15 Investigador y creador de la especialización en Educación Artística Integral de la Universidad Nacional, que posteriormente transitó al nivel de maestría.

pensamiento lógico y lineal, sino también otras formas de pensar cuyas herramientas son la analogía, la metáfora, la asociación, la proximidad. Por todo ello, la Educación Artística puede ser una educación que recupere del pasado las antiguas aspiraciones a la educación integral, la educación de todas las facetas y capacidades humanas, y que mire al futuro para proporcionar a los educandos las capacidades que es previsible que necesiten a la vista de las características de esta sociedad en continuo y vertiginoso cambio. (p.1,2).

Sobre los desafíos que plantea la contemporaneidad para lograr una Educación Artística y Cultural de calidad en relación con las particularidades de Latinoamérica, Hernán Errázuriz (2001), investigador chileno, señala algunas tensiones, al tiempo que deja abiertos algunos derroteros:



Necesitamos una Educación Artística más sensible a las culturas juveniles, a sus formas de vida, intereses y necesidades. Menos reducida al ámbito de la escuela y más socializada con las realidades que existen fuera del ámbito escolar, capaz de reflejar de un modo más auténtico las interrelaciones que existen entre las artes, sus diversos contextos culturales y ámbitos de existencia: producción artística, lectura crítica, apreciación estética, gestión cultural, entre otros (p.18)

Por su parte, Ana Mae Barbosa¹⁶ (2001), cuestiona el lugar intrascendente que se le ha otorgado a la Educación Artística, lo que, según ella, se

debe en gran parte a la ambigüedad de su definición. En este sentido, acuña la denominación *Arte/Educación* para resignificar el campo, entendido como una enseñanza de las artes, crítica y contextualizada, que le apuesta al desarrollo cultural y que por lo tanto debe estar acorde a su momento histórico y en relación con las particularidades de la región:

16 Experta brasilera y miembro del INsea (Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte), organismo de la Unesco, cuya misión es la promoción, creación de redes y el avance de la investigación y la práctica en la educación artística.

No somete más los códigos europeos y norteamericanos blancos, sino presta más atención a la diversidad de códigos en función de razas, etnias, género, clase social, etc. Para definir diversidad cultural, tenemos que navegar a través de una compleja red de términos. Algunos hablan sobre multiculturalismo, otros de pluriculturalidad, y tenemos también el término, a mi modo de ver más apropiado, interculturalidad. En tanto que los términos "Multicultural" y "Pluricultural" significan coexistencia y entendimiento mutuo de diferentes culturas en una misma sociedad, el término "Intercultural" significa interacción entre las diferentes culturas. Este debería ser el objetivo del Arte/Educación interesado en el desarrollo cultural. Para alcanzar tal objetivo, es necesario que la escuela suministre un conocimiento sobre la cultura local, la cultura de varios grupos que caracterizan la nación y la cultura de otras naciones. (p.15)

Como puede observarse, estos autores coinciden en que la Educación Artística no sólo incorpora un componente pedagógico que le sirve para orientar los procesos de enseñanza de las artes, sino que contiene escenarios formativos de transformación en doble vía: los sujetos y los contextos aportando a la denominación del área como Educación Artística y Cultural. Así lo establece Zemelman (2010), cuando señala que la transformación de los contextos no sólo requiere la modificación de las razones estructurales del medio social, sino de las condiciones particulares que hacen al individuo ser sujeto; es decir, si el sujeto es producido por las relaciones sociales, ello significa que la cultura (como mediación de lo social) le otorga condiciones particulares de ser, estar y devenir en lo social, y de esa misma forma, le es posible incidir en los procesos de configuración del medio. Las artes aportan a la construcción de la subjetividad en relación con el medio en el que se produce la cultura, de este modo se anudan procesos de formación y dinámicas de la transformación.

En un contexto culturalmente heterogéneo como el colombiano experiencias significativas y diversas con capacidad para conducir a una comprensión amplia de las diversidades culturales y las identidades que cohabitan en la nación son un aspecto de principal interés para la EAC.

Por ello, es necesario avanzar conceptualmente hacia la definición del área como articulación entre *Educación Artística* y *Educación Cultural*, que nos permita avanzar hacia una noción de la misma identificada con innumerables formas de expresión de las tradiciones populares, las prácticas artísticas, los saberes ancestrales, el patrimonio cultural material e inmaterial, las prácticas culturales urbanas, de poblaciones, juveniles, etcétera. La educación cultural es central en el proceso educativo general al promover capacidades de valoración e identidad, pero también de reflexión crítica de los sujetos, tiene lugar en el involucramiento con numerosas prácticas cotidianas y suele registrarse y difundirse en el periodismo, la historia, las artes populares, la oralidad, los medios de comunicación, las tecnologías digitales, las redes sociales, entre otros. La educación cultural se manifiesta en la relación con los procesos identitarios y de construcción de sujeto en el desarrollo de la

conciencia de sí mismo y de los otros, en las relaciones interpersonales y los procesos de otredad en los que se configuran vínculos y afirmaciones necesarias para situarse en el mundo, estimulando procesos de negociación de la identidad que conducen a establecer formas de afinidad y diferencia, algunas cambiantes, otras más estables y algunas incluso contradictorias, con ellas se activan los procesos de participación social.

Sin embargo, en general, las experiencias educativas en el arte resultan ligadas a la formación artística tradicional, por otra parte, se circunscriben a prácticas locales desarrolladas en diferentes territorios con reflexiones pedagógicas limitadas y con pocos vínculos con otros contextos socioculturales (Zapata y Niño, 2018), este vacío representa un reto pertinente para los docentes y los investigadores en el campo de la Educación Artística y Cultural.

Al igual que la Educación Artística, la Educación Cultural no procede de forma discursiva exclusivamente, involucra de manera integral y articulada los cuerpos, se expresa corporalmente desde procesos cognitivos, socio-afectivos y ético-comportamentales. En general, la educación cultural se fundamenta en tradiciones, aprendizajes y formas de acción colectiva. El desarrollo de la educación cultural depende de movilidades sociales, hibridaciones culturales y las expresiones colectivas de identidad. Aunque, no está directamente ligada a metas específicas de aprendizaje ni a contenidos curriculares en los procesos de educación formal, puede ser promovida dentro de estos procesos y, de diferentes maneras, en experiencias educativas diversas en las familias, grupos sociales, comunidades, las escuelas de arte, los centros culturales, los museos, las bibliotecas o los teatros y también de diversas maneras no formalizadas en las instituciones educativas (Heusden, 2009).

La relación entre Educación Artística y Educación Cultural se observa especialmente en el rol que las artes asumen en la construcción de sujeto, la noción de sí y de los otros, en su papel en la reflexión sobre las identidades y el lugar de los sujetos en los colectivos. Por otro lado, la Educación Artística se relaciona con la Educación Cultural, mediante los objetos o artefactos que pueden surgir de los procesos de formación artística, los cuales son culturalmente significativos, ningún objeto artístico o artefacto existe independientemente de un contexto cultural-cognitivo. Se observa una tensión positiva entre Educación Artística y Educación Cultural que se evidencia principalmente en las formas como ambas están imbricadas y cómo los enfoques y modelos pedagógicos de la Educación Artística vinculan, en mayor o menor grado, las perspectivas, los procesos y las prácticas culturales. En este sentido, las propuestas educativas del arte y de la cultura se articulan según contextos y finalidades, puesto que no se trata solamente de la enseñanza y el aprendizaje de las bellas artes (artes canónicas) sino también de éstas en relación con la cultura y viceversa.

Educación Artística y Educación Cultural



Gráfico 5. Relación entre Educación Artística y Educación Cultural.

2.2 TENDENCIAS Y MODELOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La enseñanza de las artes quizá inicia al mismo tiempo que las expresiones simbólicas humanas. La necesidad del arte (Fischer,1993) es visible desde los primeros asentamientos humanos puesto que, más allá de las necesidades de supervivencia, los vestigios dan testimonio de un esfuerzo focalizado para obtener capacidades de simbolización, en algunos casos de alta factura, y que son apreciables en la decoración especialmente de objetos de uso ritual o pinturas rupestres realizadas con fines mágico-religiosos. Puede deducirse que, al mismo tiempo de su producción, las primeras sociedades encontraron necesario comunicar o legar el conocimiento sobre el uso de materiales, procesos, sentidos y significados de su producción simbólica. En efecto, las artes, o las diferentes formas como puede manifestarse la producción simbólica de una cultura, suponen un conocimiento valioso asociado a aspectos fundamentales de la cultura: el rito, la identidad, la celebración. En culturas ancestrales es evidente su enseñanza y, aunque sus formas de expresión simbólica no sean reconocidas como arte, el oficio se enseña, a modo de tradición. Todo esto, supone diversas formas de enseñanza a través de artistas, artesanos, maestros y sabedores, en cada caso, pero siempre en función de aprender unos *modos de hacer*.

La Educación Artística, como se mencionó anteriormente, no se propone formar artistas, representa un campo de saber orientado a la enseñanza de las artes, en la perspectiva de favorecer experiencias que aporten significativamente a la formación de los sujetos en cuanto al desarrollo de su dimensión estética, expresiva y valorativa, en suma, a su formación integral. A partir de su intencionalidad es posible diferenciar la enseñanza de las artes en función de la producción de obras o de prácticas artísticas. A inicios del siglo XX, John Dewey (2008) establece las bases del modelo pedagógico de la Escuela Activa, en donde las artes tienen un lugar central. De la mano de estas ideas se han venido configurando en el tiempo tendencias, discursos y modelos¹⁷ de enseñanza de las artes, algunas de las más representativas se describen a continuación.

El logocentrismo. Con esta denominación Imanol Aguirre (2005), ha nombrado las formas de enseñanza academicista¹⁸ que se instauran en el ámbito escolar como un modelo fundamentado en el valor de la obra de arte y de la instrucción para realizarla, centrándose en la enseñanza de las técnicas y principios del arte clásico. Sus propósitos formativos consisten en el aprendizaje de cánones que rigen la estética del arte con fines de hacer del estudiante un conocedor y creador, pero que dejan de lado sus intereses expresivos personales y conexiones contextuales significativas. Consecuentemente con sus principios, sus estrategias de enseñanza consisten en el respeto por la norma y el procedimiento, la dirección experta del

¹⁷ Cuando nos referimos a modelos de enseñanza es preciso anotar que entendemos el término, no como un listado de prescripciones a seguir, sino como un dispositivo, un constructo, que permite organizar principios, fundamentos, propósitos formativos y estrategias metodológicas (Aguirre, 2006), orientados al afianzamiento de un modo de enseñar particular, enriquecido por la influencia de otras disciplinas como también situado en el momento histórico en que se consolida.

¹⁸ Referidas a la tradición que deriva de la Academia, como centro de formación de artistas, entre los siglos XVII a XIX, bajo una concepción clásica del arte y de la estética.

docente y una práctica didáctica sistematizada, repetitiva y constante. Este modelo de enseñanza ha perdido vigencia en la escuela, aunque algunas de sus prácticas persisten en escenarios de la enseñanza profesional, con más frecuencia en la formación de músicos, en algunos escenarios comunitarios y del arte profesional en las artes escénicas, mientras que en las artes plásticas pervive en algunas academias de bellas artes.

La libre expresión como modelo de enseñanza artística. Se configura en la primera mitad del siglo XX como *autoexpresión creativa*; Aguirre (2005) la nombra *modelo expresionista*. Se fundamenta en tres pilares: la infancia como cultura, el carácter subjetivo del hecho artístico y las facultades artísticas como innatas. El propósito de este modelo es utilizar las artes para encontrar una esencia propia de orden subjetivo, por lo que propende por la libertad expresiva preservándose de toda intervención docente y de programas de formación definidos, salvo propiciar un ambiente para la creación.

Algunas reflexiones sobre este modo de enseñanza de las artes identifican vínculos relevantes con la Escuela Activa. De acuerdo con Genari (1997), la *libre expresión* es un modelo pedagógico que materializa postulados de Dewey, en cuanto al lugar de las artes como eje del currículo escolar, la libertad de medios expresivos, el disfrute perceptivo, y el fomento de la creatividad, para propender por experiencias estéticas significativas que favorezcan el aprendizaje¹⁹.

Probablemente por incompreensión de implicaciones valiosas de este modelo; pero también por la ausencia de fundamentos pedagógicos, estrategias didácticas y formas de evaluación definidas, se distorsionó en una suerte de espontaneidad que, finalmente comprometió su credibilidad. El vacío promovió condiciones para un nuevo modelo apuntalado en los desarrollos de la psicología cognitiva que se posicionó en contra de este "activismo". Sin embargo, algunas prácticas afines a la *libre expresión* aún son comunes en la enseñanza del arte escolar, particularmente en los primeros grados de escolaridad y en algunos escenarios de la educación informal.

El modelo filolingüista. A diferencia de la *libre expresión*, centrada en el sujeto creador, el modelo filolingüista enfatiza a la obra como producto, pero enfocándose en los aspectos comunicativos que la hacen relevante, el *lenguaje* y los elementos básicos que constituyen su gramática. Su fundamento epistemológico se basa en el hecho comunicativo y en la estructura que lo hace posible. El modelo dirige sus propósitos a entrenar al estudiante para el dominio de los lenguajes artísticos, su decodificación y los recursos para enfrentar la creación, en una suerte de alfabetización que promueve la experimentación y la combinación consciente de los elementos de la composición. De ahí que sus metodologías se remiten al uso de los elementos formales para crear y a su interpretación en el orden de lo sintáctico, se estudia el funcionamiento de

¹⁹ De ello es ejemplo la experiencia significativa que tuvo lugar en Rosario Argentina entre los años 1935 a 1950 liderada por las hermanas Olga y Leticia Cossetini.

los signos y el análisis de la percepción. De acuerdo con Aguirre (2005) este modelo formalista tuvo lugar en el contexto del giro lingüístico característico del siglo XX, siendo su experiencia más significativa la Escuela de la Bauhaus, en Alemania, de repercusión en la enseñanza de las artes plásticas, el diseño y la arquitectura a nivel superior. Este modelo ha tenido repercusión en la enseñanza de artes como la música y las artes escénicas, particularmente en el manejo de los elementos básicos de la composición y la configuración de la gramática de la obra.

El enfoque cognitivista para el aprendizaje artístico. Este enfoque, conocido como *aprendizaje artístico*, tiene significativa repercusión en la enseñanza de las artes. Se configura a partir de las investigaciones realizadas lideradas por Elliot Eisner y Howard Gardner, en las Universidades de Stanford y Harvard respectivamente, durante los años 70 a 90. Según Giráldez (2009)²⁰, el enfoque ha sido un aporte a la Educación Artística en cuanto al logro de una fundamentación teórica y conceptual de las artes como una forma de conocimiento. Las contribuciones del enfoque han tenido importantes consecuencias para el currículo y la profesión del docente de artes, puesto que sustenta cómo la enseñanza y aprendizaje del arte es un ejercicio de **pensamiento**. El enfoque reveló la pobreza argumentativa y carencia de evidencia de las nociones e imaginarios que redujeron la actividad artística a un quehacer limitado al esparcimiento y la entretención.

En la década de los 70, a partir de sus investigaciones en el proyecto Kettering, Eisner (1998) logra demostrar el carácter cognitivo de la Educación Artística posicionándola como un área de conocimiento con objeto propio, fundamentos, propósitos, estrategias metodológicas y formas particulares de evaluación. Eisner subraya la contribución única de las artes al desarrollo del pensamiento, en tanto comporta sutiles formas de simbolización de alta complejidad metafórica. El aprendizaje artístico implica potenciar el pensamiento artístico, a partir del desarrollo de las capacidades perceptivas, productivas y críticas (Eisner, 1998; Gardner, 1990). Tales comprensiones representan un avance significativo en la enseñanza de las artes, por cuanto se demostró que la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de las artes requiere de la mediación del docente; con esto se superaron creencias arraigadas que expresaban sin fundamento que “el arte no se puede enseñar”.

Afín con este enfoque del aprendizaje artístico, y también dentro del marco del cognitivismo, se desarrolla en Norteamérica la Educación Artística como Disciplina (*Discipline Based Art Education (DBAE)*) a partir de la cual el arte se entiende como un saber organizado en el que intervienen conocimientos de la estética, la crítica, la historia y la producción artística. De acuerdo con Giráldez (2009), la aportación más significativa de este modelo consiste en entender el arte como un saber que se enseña y se aprende, y cuyo alcance es la formación general y no exclusivamente la de artistas (p.71). Según la autora, más allá de las cuestiones curriculares, este modelo ha contribuido

²⁰ Quien escribe para la OEI, junto con Imanol Aguirre y otros autores, el texto Educación Artística, Cultura y Ciudadanía.

a la legitimación del profesorado de Educación Artística, pues exige que quien enseñe sea un conocedor de la disciplina. Este modelo ha incidido de modo particular en la enseñanza de la música y de las artes plásticas. Especialmente, en la enseñanza musical este modelo ha tenido gran influencia, no sólo por los descubrimientos de las neurociencias en torno a los beneficios del aprendizaje musical relacionados con el desarrollo de la memoria, la plasticidad neuronal, la anticipación, el reconocimiento de patrones y la resolución de problemas (Peretz y Zatorre, 2006; Levitin, 2006; Sacks, 2007; Pattel 2008), sino también por los desarrollos de la psicología de la música en torno a la emoción musical, a las habilidades específicas de interpretación musical, composición y escucha, y a los contextos sociales en torno a los cuales estos se desarrollan (Hallam et al., 2009; Juslin y Sloboda, 2011; Hargreaves, 2012). Como lo señala Zapata (2011) uno de los aspectos en los cuales estas investigaciones han tenido mayor relevancia ha sido el del desarrollo musical, principalmente en la primera infancia, en la cual el balbuceo, la discriminación auditiva y el canto espontáneo son fundamentales para el desarrollo del lenguaje y la socialización.

Pese a su reconocimiento, algunos aspectos de este modelo han sido recientemente cuestionados, como son: su sesgo en el arte, su atención a concepciones asentadas en la tradición, dando poca cabida a formas más próximas



al entorno vital de niños y jóvenes, la dependencia de un programa curricular que constriñe las posibilidades de adecuación a situaciones o necesidades locales. Estas insatisfacciones comienzan a darse en un momento que vuelve su mirada a los contextos culturales y a los múltiples significados que se generan en sus interacciones.

Tendencias culturales en la enseñanza de las artes. El *giro cultural* es la tendencia que caracteriza a la contemporaneidad, instaurando la cultura como referente en la construcción de significados. Los estudios sociales y, en particular los estudios culturales, sitúan

sus reflexiones en los significados de la cultura como lugar de debate y análisis, en donde la experiencia social de los sujetos, la pluralidad de opciones y de formas que conciernen a la actividad humana constituyen su foco de estudio. Sus metodologías, de carácter interpretativo y crítico, han ejercido una visible incidencia en los saberes relacionados con las humanidades, en donde las artes no son la excepción.

En correspondencia, las artes y también su enseñanza comienzan a desplazar su foco de interés, antes centrado en las disciplinas artísticas, a la consideración de las prácticas culturales (Hernández, 2007; Aguirre, 2005). Esto implica que, más allá de los aspectos técnicos, formales y conceptuales se contemple comprender las manifestaciones artísticas en relación con sus repercusiones en el contexto de los diversos grupos sociales, atendiendo a las sensibilidades, significaciones y contenidos arraigados en el tejido de las experiencias culturales. Estas son aportaciones cruciales a las concepciones y principios actuales de la Educación Artística y Cultural.

En el caso de la música, la perspectiva cultural se manifiesta en la atención que progresivamente se otorga a los significados construidos en las prácticas culturales que enmarcan la heterogeneidad de prácticas musicales tradicionales y populares. Estas prácticas, invisibilizadas por una enseñanza academicista excluyente, no fueron articuladas a los sistemas educativos escolares, al considerarlas irrelevantes cultural y cognitivamente por una tradición marcadamente eurocéntrica que ignoró formas de expresión de la música urbana, popular y tradicional (Arenas, 2008). Esta perspectiva socio cultural de la educación musical, se instituyó inicialmente en el país a partir del Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC), del Ministerio de Cultura. El plan promueve el reconocimiento de la diversidad cultural colombiana y la cualificación de las prácticas musicales para su valoración como parte de la reconstrucción de los tejidos sociales afectados por la marginalidad y la violencia.

También en las artes escénicas tiene lugar el interés por la diversidad cultural, tanto en las expresiones teatrales como dancísticas. El *cuerpo* emerge como centro de estudio y exploración, para transitar del discurso hegemónico del texto dramático y la danza clásica hacia nuevas formas expresivas que reparan en la noción de *hibridación* y que se apoyan en discursos alternativos donde el cuerpo se reinterpreta y redescubre. Las artes escénicas identifican formas expresivas para un universo de significados provenientes de distintas culturas que pone en relación múltiples identidades personales y colectivas. Aunque en el caso colombiano las artes escénicas, el teatro²¹, la danza moderna y contemporánea hacen una entrada tardía en la escuela, ellas han desarrollado una amplia experiencia en la educación no formal y comunitaria, desde las cuales pueden enriquecer la EAC mediante las exploraciones creativas ligadas a los contextos, la reflexión sobre la cultura en la contemporaneidad y la creatividad en las dinámicas de la cotidianidad.

21 Referente del método de creación colectiva, que guardadas la proporciones ha sido implementado en la escuela.

Las artes visuales han logrado destacables desarrollos en el contexto del giro cultural posmoderno, puesto que, influenciadas por los estudios culturales y los estudios visuales, han transitado desde el campo disciplinar de las artes plásticas hacia una noción de campo expandido que se propone la deconstrucción del discurso moderno, integrando nuevas metodologías transdisciplinarias y transmetodológicas. De ahí que se interese por la comprensión crítica de las imágenes visuales inmersas en las artes, los nuevos medios y la cultura popular para revelar prácticas y significados de las culturas. Tal cambio de perspectiva hacia las dinámicas de la cultura, según Freedman (2007) y Hernández (2007) ha afectado la redefinición del área artística a nivel escolar, a partir de la revisión de los presupuestos metodológicos y los objetivos del currículo, interesándose por un equilibrio entre producción artística y comprensión crítica, que entiende los procesos culturales como dinámicos, emergentes y en renovación constante. Al respecto, Aguirre (2005) advierte cómo la experiencia de las artes visuales ha de posibilitar a los sujetos la comprensión de los mundos culturales y sociales en los que viven y producen sus relaciones.

Configuración del campo de la Educación Artística



Tendencias de enseñanza en la Educación Artística



Gráfico 6. Configuración del campo de la Educación Artística

Basado en el conjunto de modelos y enfoques discutidos es posible una configuración del campo en donde se revela con pleno sentido una Educación Artística y Cultural orientada a promover creativamente prácticas educativas que vehiculen y pongan en diálogo eficazmente los múltiples significados de las culturas. En este sentido, este documento propone una actualización del área que sume a lo que en su momento los Lineamientos Curriculares (MEN, 2000), recomendaban:

Las maneras como interactuamos con los alumnos y entre colegas, con frecuencia denotan ausencia de un auténtico diálogo pedagógico generador de cultura; que intervenga efectivamente sobre la calidad de vida de las comunidades. Con estas interacciones sociales es imposible soñar mundos mejores, darle sentido renovador a la vida, acordar normas significativas para la comunidad, apreciar el patrimonio cultural y reafirmarse como miembro partícipe de un grupo. (p.70)

También profundizando en los aportes de las Orientaciones Pedagógicas (MEN, 2010):

El docente requiere diseñar estrategias que permitan al estudiante indagar y descubrir cómo las comunidades establecen y modifican la relación de las personas con la diversidad cultural propia de su medio, y cómo los educandos forman parte de la cultura, e interactúan con las diferentes expresiones de la sociedad. (p.54)

En síntesis, este documento ha presentado a la Educación Artística y Cultural como campo de conocimiento y se ha referido a sus desarrollos y tendencias en la configuración de modelos de enseñanza. Es necesario subrayar que esta exposición de enfoques y modelos **no** responde a una línea de tiempo cronológica donde el consecuente desplaza al precedente. La realidad de la EAC en el contexto colombiano es compleja e hipotéticamente permite encontrar, en un mismo tiempo y lugar, docentes que enseñen posicionados en un modelo academicista, junto a otros que prefieren la autoexpresión creadora, sin exclusión de unos más que optan por una perspectiva cognitiva de las artes, concebidas para el pensamiento artístico y la producción de conocimiento. Otros maestros, a tenor de las tendencias culturales que inauguran la entrada a la posmodernidad promueven interrelaciones con la urdimbre de significaciones y entramados de las culturas para enriquecer y hacer más significativas las prácticas artísticas de sus estudiantes. De cualquier modo, ha de entenderse que es el docente quien diseña y moviliza las experiencias de enseñanza para favorecer los aprendizajes en las artes, de modo que dispone de autonomía para integrar estrategias de enfoques y modelos, siempre que ello no desvirtúe el lugar pedagógico en el que se posiciona.

2.3 SOY DOCENTE ¿QUÉ IMPLICA SER DOCENTE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL?

Este capítulo es una invitación para considerar algunos asuntos centrales que atañen a los educadores artísticos y de la cultura. Esta sección espera motivar reflexiones que aporten al fortalecimiento del campo en el cual se desempeñan:

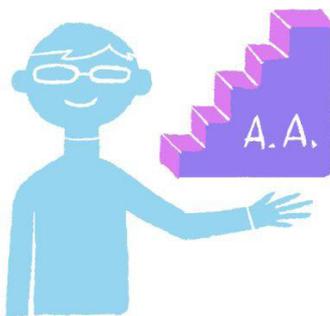
¿Qué implica ser docente de EAC?



Comprender las **emociones**, las **capacidades** y los **talentos** de los niños, niñas y jóvenes, como actores relevantes de la sociedad y asumir el compromiso de potenciar su desarrollo desde la experiencia artística.



Concebir la Educación Artística como un **campo de conocimiento**, con fundamentos, propósitos formativos, estrategias metodológicas y modos de evaluación que le son propios. Comprender que no se trata de un conocimiento subsidiario, sino que aporta de modo específico al desarrollo de competencias propias del pensamiento artístico y a la formación integral.



Entender que el **aprendizaje artístico no es unidimensional ni se da de manera natural**, sino que requiere de un docente mediador, capaz de diseñar un andamiaje que le permita a cada sujeto desarrollar capacidades perceptivas, creativas y de comprensión crítica.



Comprender el **potencial de las artes en la perspectiva de la formación integral**, puesto que la Educación Artística también aporta significativamente al desarrollo de competencias básicas, en particular aquellas que requieren los sujetos en el siglo XXI al favorecer el pensamiento creativo, la flexibilidad cognitiva, el aprender a aprender, el reconocimiento del otro; todo ello en la articulación de emoción y razón para lograr ser "artistas de sí mismos".

APRENDIZAJE ARTÍSTICO

ENSEÑANZA

EXPRESIÓN CULTURAL

Procurar un **sentido** en mis prácticas de enseñanza, en la relación que establecen los aprendizajes artísticos con las diversas expresiones culturales y las redes de significación que a través de ellas circulan, para enriquecer mi experiencia artística personal y la de otros.



Favorecer la **integración** de los conocimientos del área de la educación artística y cultural con otras áreas del currículo, fomentando procesos inter y trans disciplinares.



Posibilitar y ampliar el **acceso** de los y las estudiantes a **experiencias artísticas**, promoviendo el desarrollo de actividades territorialmente situadas.



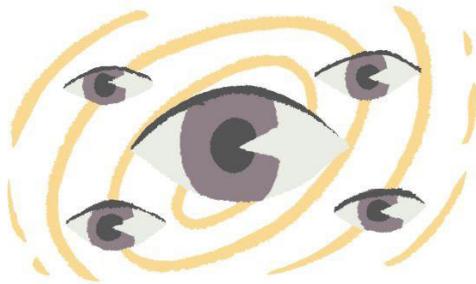
Favorecer el **desarrollo del pensamiento crítico y creativo** teniendo en cuenta las culturas y saberes de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y sus comunidades como experiencias válidas para producir conocimiento.



Promover la construcción y desarrollo de la **investigación, experimentación, análisis, apropiación, producción, creación y valoración del entorno** para otorgarle nuevos significados.



Promover el reconocimiento de las diferentes expresiones y prácticas culturales fomentando de esta manera el **respeto a la diversidad**.



Orientar la mirada a **indagar** permanentemente y con espíritu crítico y creativo mi propia práctica de enseñanza de las artes para cualificarla, al tiempo que intercambiar con mis pares sobre aquellas experiencias que favorezco en los ambientes de aprendizaje que construyo.



Comprender que la enseñanza de las artes requiere de **formación artística y pedagógica** para mostrar otros mundos posibles a los estudiantes.



Vincular la experiencia artística al **desarrollo socioafectivo** para potenciar el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes.

3. CONTEXTOS Y AGENTES DEL CAMPO

3.1 CONTEXTOS DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

De acuerdo con Javier Abad (2009), la función de las prácticas artísticas -y de la EAC- es de carácter integrador y relacional. Las producciones culturales no son privilegio de unos pocos sino un derecho de todos; lo cual implica que la EAC encuentre formas de conectar a la heterogeneidad de agentes y contextos de la realidad sociocultural. En el reconocimiento de la Educación Artística y Cultural como campo, es necesario comprender a la escuela y el contexto cultural como territorios que dialogan para reconocerse y articularse. Si bien los fines, lógicas de organización y desarrollo de las instituciones educativas difieren; el campo de la EAC favorece los vínculos entre ellas y los diversos agentes en los escenarios de creación y desarrollo artístico y cultural de barrios, localidades, municipios, ciudades y regiones.

En este sentido, pensar la EAC haciendo justicia a su denominación, inaugura un escenario de actores, territorios, acciones y posibilidades que se encuentran para reconocerse, dialogar y establecer articulaciones más orgánicas que posibiliten su fortalecimiento: las instituciones educativas, pensadas como centros culturales en donde no solamente circulen los saberes académicos, sino que se constituyan en escenarios promotores de cultura y, de otra parte, las instituciones culturales nutridas de los saberes pedagógicos para lograr estrategias fortalecidas en la formación de públicos, junto con la posibilidad de llegar de manera más directa y sostenida a una población más allá de sus audiencias.

La escuela en diálogo con el contexto cultural. La Educación Artística y Cultural se desarrolla en un progresivo diálogo entre la escuela y el contexto cultural. Esta relación se expresa en actividades en las cuales la participación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se da a través de jornadas culturales en las instituciones o mediante salidas de campo culturales y artísticas: conciertos, exposiciones, obras de teatro, visitas a museos, recorridos por los bienes culturales patrimoniales, participación en festivales escolares artísticos, entre otros. Estas actividades requieren de los docentes del campo, en articulación con sus instituciones educativas, labores de planeación, gestión y ejecución que demandan tiempo para una adecuada coordinación. En ese sentido, es necesario reconocer que, para un promisorio desarrollo de la EAC, la escuela en su conjunto y especialmente los docentes del área promueven una comunicación activa con las instituciones y agentes culturales del contexto. Los docentes lideran una *gestión cultural y educativa* que dinamiza la articulación y favorece una planeación educativa engranada con las entidades y agentes culturales, favoreciendo el desarrollo conjunto de actividades y proyectos que en ambos sentidos (educativo y cultural) aportan a la Educación Artística y Cultural de niños, niñas, adolescentes y jóvenes²².

22 De una buena planeación y gestión, realizada con suficiente antelación, se deriva que el desarrollo de actividades culturales y artísticas formen parte importante del calendario escolar, se articulen con otras áreas escolares, y se cuente con el tiempo adecuado para gestionar los respectivos permisos y los recursos económicos que estas dinámicas generan.

El contexto cultural en diálogo con la escuela. En este contexto, a diferencia de la escuela, no se encuentra una centralidad que pueda nuclear y regular las dinámicas y procesos, puesto que aquí concurren agentes de distinta naturaleza que hacen parte de diversas instituciones culturales: museos, casas de cultura, escuelas de música, de danza, de artes plásticas, de audiovisuales, de diseño, y ONG culturales, como fundaciones y centros comunitarios que desarrollan proyectos orientados al desarrollo cultural de las poblaciones. Los agentes artísticos: músicos, artistas plásticos y visuales, bailarines, teatreros, cuenteros, poetas, escritores, grupos de danza, música, teatro, cultores, colectivos que hacen grafiti o que incursionan en las prácticas visuales contemporáneas, con formación profesional o empírica responden a lógicas organizativas diversas, de acuerdo con las prácticas artísticas en las que se inscriben.

En escenarios culturales institucionales, como en el caso de museos, bibliotecas, casas de cultura, galerías, auditorios o teatros que cuentan con infraestructuras propias, estos funcionan en horarios de acuerdo a los hábitos y dinámicas de los usuarios. Para estos agentes, la escuela puede significar un público importante que se atiende desde programas pedagógicos o de “formación de públicos”. Para los agentes es posible desarrollar proyectos orientados a público escolar basados en una gestión de recursos institucionales, propios y concursables. Una situación derivada de la anterior, es la necesidad de una “mediación pedagógica cultural” que debe darse en la articulación de los agentes artísticos y el docente de Educación Artística y Cultural, para lograr un productivo diálogo de saberes con las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Se requiere, entonces, generar escenarios que permitan el encuentro de los dos sectores, de manera frecuente y susceptible de seguimiento, evaluación y mejoramiento. El reconociendo de las lógicas y particularidades de uno y otro sector, es necesaria para relaciones de mediano y largo plazo orientadas a iniciativas que permitan hacer experiencia sobre el papel de las artes como producción social ligada a las prácticas culturales situadas, pueda ser apreciable su valor simbólico y la riqueza de interpretaciones, reflexión y posibilidades formativas.



Contextos del campo de la EAC



Gráfico 7. Contextos del campo de la Educación Artística.

3.2 LOS ROLES DE LOS AGENTES QUE CONSTITUYEN EL CAMPO

La Educación Artística y Cultural es un campo de fuerzas donde confluyen diversos agentes, saberes y prácticas que se articulan para hacer posible un lugar de aprendizaje significativo. Lo anterior, implica construir escenarios en donde se propicien reflexiones en torno a la identificación, la expresión de emociones y el disfrute, en los que aflore la imaginación y la creatividad. Igualmente, donde se promueva la participación de las comunidades en la socialización de las producciones de los estudiantes, como también que estos tengan oportunidad de enriquecer sus experiencias creativas con la producción de los artistas y la actividad artística y cultural ofertada por las instituciones culturales. Las experiencias promovidas por la EAC se orientan a la reflexión crítica para la comprensión de los motivos y fines de la producción artística propia y la de los artistas, especialmente locales, regionales y colombianos, comprendiendo, valorando y respetando las distintas aproximaciones, productos y formas de expresión artística.

Este apartado se enfoca en el rol que ejercen los agentes que conforman el campo desde una perspectiva relacional. Todos ellos, docentes, estudiantes, gestores,

artistas e instituciones, desde distintos lugares, realizan un aporte irremplazable en el acompañamiento de trayectorias educativas completas y fluidas. Los agentes posibilitan una red de intercambios para que los niños, niñas y jóvenes hagan posible una experiencia artística significativa tanto en la educación formal como no formal e informal.

El rol del estudiante. El estudiante es protagonista de los procesos en la EAC, participa desde tres roles básicos: *espectador*, *creador/productor* y *expositor/promotor*. Ser *espectador* lo coloca en el papel de desarrollar su percepción, sensibilidad, y capacidad de reflexión crítico estética. Esto le permite la valoración de las manifestaciones artísticas y la comprensión crítica de su cultura. Como *sujeto observador*, el estudiante se dispone al disfrute y reflexión de su experiencia estética en busca de reparar en los modos como se percibe a sí mismo y a los otros en las interacciones que establece con la naturaleza, la sociedad y la cultura para otorgar sentido a su experiencia. Como *sujeto reflexivo* participa del andamiaje que proporciona el docente y con lo cual puede hacer explícito su propio proceso analítico del hecho artístico. El estudiante también se asume de manera reflexiva cuando contrasta o compara los procesos de creación de los artistas y los suyos propios; dado que cuenta, gracias al andamiaje que proporciona el docente, con experiencias en distintos modos expresivos o lenguajes del arte, en proyectos personales o colectivos. Para la EAC el estudiante como espectador participa de las manifestaciones de la cultura, tanto de aquellas producidas en el aula y el espacio escolar, como de aquellas que suceden en los diversos escenarios de la vida cultural local ya sean especializados, de acceso público, de las prácticas culturales cotidianas o mediados por las nuevas tecnologías.

Como *creador* o *productor*, el estudiante adquiere y pone en práctica destrezas técnicas y enfoques conceptuales de cada modo expresivo, de tal manera que puede producir sus propios hechos artísticos. Así, se hace partícipe de prácticas artísticas y culturales, productor de experiencias, hechos, acciones y objetos. Mediante el uso de los lenguajes y la manipulación de los materiales realiza obras personales y colectivas que contienen sus miradas del mundo, su creatividad, las influencias del medio y las apropiaciones que logra de su cultura. El estudiante, siendo ejecutor, asume el rol del artista en el intento de explorar el camino disciplinar para compartir el modo como transforma simbólicamente sus experiencias, aprendizajes e historia cultural en los productos del arte que elabora.

El rol de *expositor* o *promotor*, dentro de las experiencias que promueve la EAC, sitúa al estudiante como un agente del campo que contribuye al diálogo para el encuentro de las artes con los escenarios culturales en donde tiene lugar su puesta en común, su circulación y distribución. De modo que se espera que se reconozca como un *mediador* que reflexiona, planifica y dialoga para viabilizar el contacto entre lo que produce la escuela, comunidades, colectivos, grupos de interés o públicos. El estudiante requiere de una visión holística del proceso de producción del hecho artístico, y también de aquello que lo materializa: lo administrativo, logístico y organizativo; comprende que el hecho artístico y cultural ocurre por la concurrencia de factores más allá de los exclusivamente creativos. El estudiante participa de los

procesos de socialización de la producción artística que acontecen en la institución educativa, lo que le permite exponer, circular o distribuir sus propias realizaciones, las de sus compañeros e incluso de artistas y cultores de su comunidad.

El rol del docente. El docente de Educación Artística y Cultural es propiciador de experiencias sensibles, recorridos técnicos y reflexivos en sus estudiantes. Por un lado, tiene la capacidad pedagógica y didáctica para promover el desarrollo de competencias específicas relacionadas con las capacidades de sentir, expresar y significar el hecho artístico, mediante habilidades técnicas y fundamentos conceptuales que les permitan a los estudiantes producir en los diversos lenguajes artísticos de acuerdo a sus edades, intereses y habilidades. Por otro lado, el docente ejerce un rol esencial promoviendo el pensamiento crítico que valora y cuestiona la obra despertando la reflexión sobre sus efectos en el individuo y la colectividad.

Ahora bien, el maestro se encarga de generar en el estudiante las inquietudes necesarias para hacer de lo educativo, en lo artístico y cultural, un proceso de descubrimiento, de creación y expresión de la propia identidad. En el centro de esta actividad aparece la sensibilización por el accionar ético hacia la comunidad. El docente concibe un andamiaje para poner en relación y contraste creativo lo tradicional y lo emergente. El docente de la EAC es un profesional que se encarga de hacer de lo disciplinar del arte un recurso para desarrollar en el estudiante competencias necesarias para *aprender a aprender, aprender a analizar, aprender a ser, aprender a sentir y aprender a vivir juntos*. El docente motiva desde su conocimiento disciplinar y pedagógico preguntas e indagaciones para la resolución creativa de problemas enfatizando una actitud de profundización y reflexión que le permitan al estudiante medios y herramientas para interactuar constructivamente en la ciudadanía y la democracia. El docente de la EAC asume el compromiso de inquirir sobre su propia práctica desde la alternativa metodológica que estime más conveniente: investigación cualitativa o mixta, investigación acción, investigación basada en las artes, sistematización de experiencia, etnografía, entre otras; de modo que logre observar sus prácticas educativas, valorarlas, documentarlas y socializarlas para fortalecerlas mediante el diálogo y el intercambio en escenarios de reflexión con sus pares.

El rol de los gestores culturales. Estos agentes son los encargados de materializar y movilizar los espacios donde se comparten socialmente los hechos artísticos. Su rol consiste en mediar en la construcción cultural de la ciudadanía, la escuela, el sector cultural y artístico, entre otros actores. El gestor posibilita la interacción de los actores, por lo que sus habilidades técnicas, administrativas, comunicativas y reflexivas son capitales para desarrollar sus funciones. En este sentido, el gestor potencia el resultado de los esfuerzos de artistas y cultores, al enfocarse en viabilizar modos de poner en común sus realizaciones. Las decisiones que guían la acción del gestor cultural no solamente buscan una circulación o distribución eficaz, tienen un efecto en la visibilidad y reivindicación de distintas identidades culturales. El gestor cultural, a partir de los criterios sobre los cuales decide los modos de socialización del hecho artístico asume un papel sociopolítico; estos criterios deben apuntar a una posibilidad de contacto con la obra democrática y participativa.

En la EAC, el gestor continúa con su rol de mediador de los distintos actores del tejido artístico y cultural, pero privilegiando a la escuela como un espacio de socialización para circular, posicionar y divulgar artistas y cultores; y, también permitirse el reto de vincular a las comunidades con la producción artística y cultural que genera la escuela. La EAC motiva en el gestor una reflexión crítica puesta en acción y la valoración de los cambios de fondo, pero de largo plazo, que la educación efectúa en la cultura, especialmente en los hábitos de consumo cultural. Al tiempo, la escuela ha de procurar aprender de las iniciativas y proyectos donde participa el gestor cultural. La EAC concibe la escuela como un centro artístico y cultural, capaz de articular conocimientos y saberes, prácticas del arte académico y tradiciones del arte popular, para presentarlos a audiencias y públicos como resultado de procesos educativos y expresión creativa de todos los miembros de la comunidad escolar.

El gestor artístico y cultural en la EAC propone los modos de hacer comunes, abiertos y equitativos los espacios donde el arte y la cultura confluyen al interior de la escuela y entre la escuela, artistas, cultores y comunidades. El gestor cultural tiene la formación y capacidades para capitalizar el valor agregado que los procesos y productos del arte y la cultura generan al ser compartidos entre la escuela y las comunidades. El gestor cultural en la EAC trabaja con la escuela para crear espacios de interacción en los que la experiencia artística de los estudiantes y docentes se enriquece; pero también, en situar la experiencia de gestión como parte del proceso educativo, igualmente valiosa, en tanto permite acceder y comprender los problemas de orden presupuestal, logístico y organizativo del hecho artístico y cultural.

Diálogos con otros agentes que conforman el sector artístico y cultural. No corresponde a este documento un inventario completo de los agentes del sector artístico y cultural; pero le atañe una descripción de aquellos con los cuales la escuela entra en relación para promover una interlocución que contribuya a los procesos de la EAC.

Los *artistas y cultores* son los primeros agentes en la cuestión. Su participación es irremplazable en la EAC tanto en escenarios educativos formales como informales. Junto con el docente de artes pueden concebir experiencias de diálogo y práctica que aporten a una perspectiva realista y fundamentada del quehacer profesional, y a un contacto directo con los modos de hacer y crear. Aunque el artista o el cultor pueden tener formación o experiencia en la pedagogía de las artes para promover estas experiencias por sí solos, es siempre preferible la participación e interlocución con el docente de aula y con el de artes, la suma de ambas perspectivas conduce a la mejor manera de conducir la experiencia de encuentro e intercambio con el estudiante.

La asistencia de los estudiantes a los espacios de producción del arte y la cultura es esencial: conciertos, montajes escénicos, exposiciones, ensayos abiertos al público, talleres, lugares de prácticas tradicionales, entre otros; pero la experiencia es cabal sólo cuando hay un momento de diálogo y encuentro suficientemente extendido

con los artistas y cultores. Experiencias valiosas de contacto entre estudiantes, artistas y cultores ocurren también en visitas guiadas por estos a museos, exhibiciones, recorridos de sectores y edificios históricos, sitios de la memoria, entre otros. Adicionalmente, la EAC motiva al docente en artes, en nombre de su institución educativa, para establecer relaciones con colectivos de artistas, instituciones y organizaciones culturales para que, a partir de sus experiencias y trayectorias, direccionen esfuerzos de creación y producción de obras, talleres, experiencias, encuentros, etcétera, dirigidos especialmente a niños, niñas, adolescentes y jóvenes. La especificidad de estas producciones es valiosa para las organizaciones culturales en perspectiva de una diversificación de su oferta y una ampliación de sus públicos objetivo.

En cualquier caso, es fundamental insistir en que las experiencias de contacto e interlocución con artistas y cultores; así como las de participación en espacios del arte y la cultura estén efectivamente integradas al currículo y que involucren activamente o estén lideradas por el docente en artes y la institución educativa. Estas experiencias a espaldas del currículo escolar debilitan su impacto y pueden reducirlas a un simple activismo si no están asociadas a un proceso. Por el otro lado, sin un involucramiento de los docentes del área, las experiencias quedarán aisladas del diálogo interno disciplinar e interdisciplinar que requiere la escuela; el docente en artes es quien transmite procesos y resultados de las experiencias a la comunidad académica escolar y a la institución educativa en su conjunto.

De otra parte, se identifican como agentes relevantes para la EAC a las *instituciones o entidades culturales*. En principio su labor se orienta a la promoción de expresiones, obras y prácticas artísticas y culturales en la sociedad. Al formar parte del campo de la EAC, compete al docente de Educación Artística y Cultural, acompañado por las instancias correspondientes de su institución educativa, viabilizar estas relaciones para consolidar vínculos de largo plazo que favorezcan la adecuada programación y la evaluación de los procesos para beneficio de los estudiantes. Al respecto, el documento de *Orientaciones Pedagógicas de 2010*, sugiere:

...articular a su planeación proyectos de recepción, creación y socialización que les permitan a sus estudiantes establecer un vínculo con el patrimonio y la cultura desde la diversidad de oportunidades propias de su medio, como pueden ser los espacios públicos, teatros, auditorios, salas de cine, museos, universidades, colegios, con ámbitos educativos naturales como los centros comunitarios, entre otros. (p.56).

Otros agentes a integrar en el campo lo constituyen las *familias*, dado su rol central en la generación de patrones de crianza y prácticas culturales tradicionales, de formas de vivir, hacer y pensar, que influyen decididamente en las cosmovisiones de sus hijos. Es de principal importancia promover el acercamiento de las familias de los estudiantes a experiencias artísticas y culturales. Las familias son fuente de memoria, afectos, emociones e identidad, son una referencia necesaria dentro del proceso creativo. Por otro lado, la participación de las familias en la socialización de los productos artísticos y culturales de sus hijos y de la escuela en festivales, conciertos, eventos tradicionales, entre otros, propicia momentos de memoria compartida con sus hijos que, además de vivencial, puede ser un valioso material de reflexión en la clase.



Gráfico 8. Roles y relaciones entre los agentes de la EAC.

3. 3 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL EN EL CONTEXTO RURAL

El Plan Especial de Educación Rural (PEER) (MEN, 2018) es la estrategia principal para atender las necesidades apremiantes del sector educativo en estos contextos. Se propone mejorar el acceso de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de las zonas rurales a una educación inicial y básica de calidad, mediante la implementación de un programa descentralizado y participativo de gestión educativa. El plan promueve alianzas estratégicas entre instituciones educativas y los diferentes sectores y niveles para posibilitar la integración de los diversos territorios colombianos y el cierre de brechas en acceso y calidad entre regiones y grupos poblacionales. Como lo señala el documento del PEER:

...especialmente la inclusión social de quienes han vivido al margen de la participación y el fortalecimiento de la democracia en todo el territorio nacional como herramienta institucional para dirimir los conflictos sociales (MEN, 2018)²³.

Es por ello que el diseño de propuestas educativas flexibles, que articulen las diferentes áreas del currículo con la EAC como eje desde perspectivas disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares, son necesarias para aportar a la disminución de los retos que plantea la ruralidad en Colombia como lo son: “Una geografía difícil, población dispersa, falta de desarrollo económico y un conflicto armado que generó desplazamiento, violencia y reclutamiento, lo cual ha incidido negativamente sobre el devenir educativo de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que viven en el sector rural” (MEN, 2018).

En este sentido, la ruralidad presenta una serie de desafíos para la EAC inicialmente, son contextos con déficits visibles de espacios e infraestructuras culturales; por esto, los diseños curriculares para esta área y los criterios aplicables para una educación de calidad, pertinente y eficaz deben basarse en propuestas curriculares flexibles e integradas con las demás áreas. A partir del análisis y reflexión que el MEN ha promovido sobre la educación rural se ha considerado que: “...cobertura, calidad y eficiencia, son categorías fundamentales cuando se trata de atender el derecho de todos los ciudadanos a suficientes oportunidades de educación rural de buena calidad y adecuada a sus condiciones” (MEN, 2018). En este sentido, propuestas curriculares flexibles capaces de impulsar la EAC en la ruralidad deben viabilizar ambientes educativos que favorezcan el aprendizaje por proyectos con enfoque territorial y de contexto, que reconozcan los saberes previos y los intereses de los estudiantes, que apunten el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo por pares, que promuevan y potencien las manifestaciones culturales propias de los diversos territorios y de las culturas campesinas del país y el desarrollo de proyectos de vida de los estudiantes garantizando trayectorias educativas fluidas y completas.

²³ Ministerio de educación Nacional (2018). Plan Especial de Educación Rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz.

La inequidad, la violencia en algunos de los territorios, las dificultades de acceso, la pobreza y el trabajo infantil son algunos de los factores que en las zonas rurales conducen al agotamiento y la deserción escolar de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en estos contextos. Las posibilidades de un enfoque basado en las artes y la cultura que, desde proyectos interdisciplinarios multigrado integren diversas disciplinas y aprovechen las bondades del entorno para el desarrollo integral del proceso educativo, se constituyen en oportunidades que deben ser aprovechadas por los docentes de EAC. En este sentido, los proyectos pueden desplegar numerosas estrategias: caminatas ecológicas, trabajos de laboratorios, talleres artísticos y culturales al aire libre, recolección y uso de diversos tipos de materiales (maderas, hojas, flores y minerales para pigmentos, entre otros), elaboración de papel con diferentes tipos de materiales para el trabajo en las artes plásticas, la creación preparada e improvisada de coplas, canciones populares, la interpretación y construcción de instrumentos musicales locales, tradiciones orales locales, el trabajo en proyectos de artes, ciencia y tecnología, etcétera, se convierten en potenciadores de diversos aprendizajes y en oportunidades para el desarrollo de competencias en todas las áreas a través de experiencias en la EAC.

Este documento de orientaciones curriculares reconoce que para brindar una educación de calidad que aporte al desarrollo humano integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de las zonas rurales, el docente tiene la importante responsabilidad de comprender e interpretar las realidades culturales y artísticas del territorio, para idear, proponer y gestionar experiencias que promuevan el desarrollo de las competencias del aprendizaje artístico: *sensibilidad perceptiva, producción-creación y comprensión crítico-cultural*, apoyándose colaborativamente en las comunidades y los agentes del sector cultural local, aquellos de la región relativamente cercanos y aquellos en los municipios y ciudad más próximos.

Adicionalmente, los retos para la Educación Artística y Cultural en el contexto rural plantean el reconocimiento de las identidades culturales que surgen en los territorios, identidades campesinas mestizas, indígenas, afrocolombianas, híbridas (migrantes), sus valores simbólicos, culturales y artísticos, así como la influencia de los elementos culturales aportados por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, influyentes en mayor o menor grado según el territorio. El docente se encuentra en realidad ante un rico y complejo escenario de posibilidades que requieren de su papel como orientador y facilitador del aprendizaje. El docente, mediante una actitud observadora, analítica e investigadora se encuentra en capacidad de proponer ambientes de aprendizaje que reconozcan las experiencias, valores, saberes y conocimientos artístico-culturales que traen sus estudiantes gracias a sus diversidades étnicas, procedencias culturales y riqueza oral de sus tradiciones familiares y comunitarias. A esto se suma un entorno bio-diverso pleno de recursos físicos, materiales y naturales. Ambientes de aprendizaje concebidos a partir de estos factores positivos tienen plena capacidad para desarrollos individuales y grupales articulados al contexto y a los agentes culturales locales, especialmente cultores, sabedores y artesanos.

Estos ambientes de aprendizaje en contextos rurales promovidos por el docente de EAC tienen efectos significativos, generan procesos cognitivos, experienciales y expresivos; construyen redes de significados culturales y artísticos pertinentes y contributivos a las trayectorias educativas. Como consecuencia promueven el desarrollo humano integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes; adicionalmente, al integrarse al entorno y al vincular a los agentes, se enriquece el contexto sociocultural y se revitaliza el desarrollo artístico y cultural local.

En este punto es necesario entrar a considerar la compleja situación del país en relación con múltiples violencias que afectan no sólo contextos educativos rurales sino también urbanos. La violencia tiene impactos estructurales en el desarrollo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, por lo tanto, se hace necesario abordar de manera específica las contribuciones que la EAC ofrece a la construcción de paz desde proyectos educativos que, gracias a la articulación entre artes, educación y cultura que los caracteriza, dinamizan creativamente la relación entre comunidades educativas, sus identidades y contextos culturales.

3.4 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ

En este apartado es necesario señalar el rol que cumplen las artes en los contextos donde la violencia afecta al sujeto y a las comunidades. Aunque un enfoque funcionalista de las experiencias artísticas frente a las condiciones de violencia, ya sea a nivel *micro* (intrafamiliar), a nivel *meso* (grupos y comunidades) o a nivel *macro* (país) encontrará como límite su incapacidad para modificar situaciones socioeconómicas estructurales de pobreza, injusticia o marginalidad, las experiencias artísticas aportan significativamente a la apertura de conciencia, a la vinculación emocional, a la memoria y la denuncia del hecho violento; en general, a la creación de condiciones conducentes a la superación de las situaciones violentas. En este sentido, la pregunta por el papel de las artes en contextos de violencia no sólo es crucial, es urgente debido al daño, a veces irreparable, que causa a niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Como lo señala Merleau Ponty (2012) la experiencia humana y, en este sentido la experiencia artística, está ligada a las facultades de percepción y sensación, vincula recuerdos, asociaciones y anticipaciones que han experimentado los sujetos; esto la hace extremadamente rica en la construcción de horizontes de significado; no obstante, si dicha experiencia conecta con expresiones de autoconocimiento y disfrute, abre posibilidades para la resignificación de las experiencias traumáticas



producidas por la violencia aportando al desarrollo de resiliencia y de herramientas para afrontar situaciones dolorosas. Como lo señala Zapata (2017, p 245) "... las prácticas artísticas cumplen las funciones de representar, expresar o significar, por ello resultan fundamentales en la construcción de paz, pues permiten dar a conocer de diversas maneras una experiencia determinada en varios contextos". Para la EAC, la experiencia artística y por extensión la experiencia de las prácticas culturales, aportan elementos determinantes en la construcción de paz al redefinir los diferentes niveles de relación del sujeto (consigo mismo, con la familia y las amistades, con grupos y colectivos y con el contexto). El sujeto encuentra en el acto creativo artístico o cultural afirmaciones subjetivas y de identidad que, aunque profundas, moviliza imaginativa y creativamente abriendo alternativas de ser, estar, sentir y pensar generadoras de nuevas posibilidades (Lederach, 2016).

La EAC despliega los diferentes recursos de la experiencia artística en la construcción de paz en diferentes niveles, puntualmente: 1. El uso de la metáfora y la metonimia; 2. La corporeidad y el performance que implica que las ideas se transformen en acciones y emociones; 3. La puesta en escena; 4. La creación e improvisación; 4. El uso de diferentes materiales y recursos expresivos alternativos (Zapata, 2011, 2017). Estos recursos pueden utilizarse plenamente en diversos ambientes educativos y ser empleados de múltiples formas aplicando técnicas artísticas y modos de hacer de la práctica cultural. El docente en la EAC propone con estos recursos a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes nuevas posibilidades expresivas, de autoconocimiento y valoración de sí mismos a partir del disfrute de dichas actividades dentro o fuera del aula. Desde esta perspectiva los docentes y los establecimientos educativos pueden diseñar currículos pertinentes para la EAC que atiendan a los diversos contextos escolares.

3.5 INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

El Ministerio de Educación Nacional ha definido la *educación inclusiva* como un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos. La *educación inclusiva* se centra en el desarrollo integral y la participación de toda la población, en un ambiente de aprendizaje sin discriminación o exclusión alguna, garantizando, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos, con el propósito de reducir las brechas, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminen las barreras existentes en el contexto educativo. Si bien es cierto que, esta definición aparece en el Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, este concepto no se remite de manera exclusiva a esta población. En ese sentido, la inclusión y la equidad en la educación impulsan la transformación de la sociedad hacia la garantía del desarrollo humano integral y sostenido. De este modo, la educación contribuyente a la equidad socioeconómica y a la igualdad de oportunidades, en correspondencia con el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la Calidad y la Equidad (MEN, 2017).

Colombia ha liderado desarrollos normativos en torno al concepto de inclusión y ha seguido los lineamientos de la política mundial al respecto liderada por la Unesco. Estos lineamientos se ratificaron en el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, celebrado en Colombia en 2019, y del cual se desprendió el Compromiso de Cali, que define la inclusión como un proceso transformador que valora y respeta la diversidad, asegura la participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje para todos y todas. En ese sentido, esta definición hace el llamado a los gobiernos a respaldar políticas incluyentes para todos los estudiantes, no únicamente para la diversidad funcional en entornos escolares.

La diversidad funcional en la EAC, dadas las características, posibilidades de aprendizaje y expectativas de los estudiantes en esta condición, requiere de ajustes razonables de medios, materiales y recursos, adaptabilidad de los propósitos de formación, estrategias didácticas y revisión de los tiempos y los procesos de evaluación. De manera particular para los casos en que se requiera realizar ajustes, el maestro de EAC, diseña un plan de ajustes razonables e identifica los apoyos necesarios para cada estudiante según el proceso de valoración pedagógica que permite conocer sus posibilidades de desempeño e identificar las barreras que se encuentran en el contexto, para el desarrollo efectivo del área. A partir de la flexibilidad que la caracteriza, estos ajustes y otros necesarios, para la instalación de procesos de diversidad funcional en la EAC son viables y materializan concretamente formas de inclusión y equidad en el sistema educativo. Como normativamente se ha señalado al respecto, la valoración pedagógica junto al concepto y acompañamiento médico, aportan la información que permite establecer el plan curricular más pertinente para cada caso.

Es necesario tener en cuenta que en lo concerniente a la inclusión, en la mayoría de los casos la EAC requiere de procesos de flexibilización curricular, ajustes y apoyos pedagógicos, técnicos o tecnológicos para los estudiantes con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Estos estudiantes no son solamente aquellos en condición de diversidad funcional; también se incluyen aquellos identificados como personas con capacidades o talentos excepcionales, estudiantes en condición de enfermedad, o que cuentan con un diagnóstico de trastornos específicos del aprendizaje o del comportamiento. En ocasiones es necesario que estos apoyos, en el caso de las personas con discapacidad auditiva, sean de orden comunicativo o para los estudiantes con discapacidad visual en el marco de las áreas tiflológicas. Es crucial señalar que el docente de EAC debe estar atento a procesos de flexibilización y ajuste para responder a los desarrollos de estudiantes que hacen parte de grupos étnicos o que provienen de contextos culturales diferentes al predominante en el entorno escolar; para estos estudiantes sus procesos, resultados y tiempos son diferentes debido a los esfuerzos de adaptación que incluyen un idioma diferente al castellano, la concepción diferente del arte y la cultura, la organización de materiales y recursos estéticos propia, entre otras tantas características que inicialmente pueden manifestarse

como un reto, pero que eventualmente se constituyen en aporte extraordinario y privilegiado para toda la comunidad escolar.

En cualquiera de los casos, es importante para estas orientaciones, determinar que el área de EAC, debe proporcionar herramientas y favorecer el desarrollo de capacidades y competencias, garantizando la igualdad de oportunidades, promoviendo los ajustes necesarios y realizando seguimientos para que cada uno de los estudiantes pueda avanzar en las metas propuestas para el área. En este sentido encontramos investigaciones que evidencian los aportes de las prácticas artísticas, especialmente de la música, a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad (Ockelford, 2013) y al desarrollo educativo de niños con Discapacidades de Aprendizaje Profundas y Múltiples (PMLD) (*Profound Multiple Learning Disabilities*) gracias a la estructuración de patrones y a las posibilidades expresivas que proveen los diferentes lenguajes artísticos. El docente de EAC puede apoyarse en el modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que brinda elementos para favorecer las múltiples formas de motivar, de presentar la información y de garantizar la participación plena y efectiva de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas en los procesos educativos. En este sentido, las prácticas artísticas brindan espacios expresivos y de aprendizaje desde los cuales los estudiantes en cualquier condición pueden desenvolverse a su propio ritmo y desarrollar habilidades.

Con relación a los estudiantes con capacidades excepcionales, resulta fundamental que los maestros de EAC tengan el conocimiento frente al desarrollo de las habilidades y destrezas motoras, y las capacidades

y cualidades físicas de los niños, niñas y adolescentes, y sus motivaciones expresivas que les permitan identificar a los estudiantes con talentos excepcionales, en la perspectiva de facilitar que puedan ser potenciados en una práctica artística específica. Este aspecto se ha evidenciado por ejemplo en el área del trabajo artístico con niños autistas (Gardner, 1998; Ockelford, 2013).



Con respecto a los niños, niñas y adolescentes, con talentos o capacidades excepcionales, es necesario señalar que el talento excepcional en las actividades artísticas debe ser promovido por los docentes, no sólo proporcionando posibilidades para el desarrollo cognitivo, expresivo y creativo, sino también brindando posibilidades para su vinculación a escuelas de formación artística especializadas en los distintos lenguajes: música, artes plásticas, visuales, teatro o danza en donde se brinden oportunidades para el desarrollo específico y en profundidad. Es determinante que estas decisiones coincidan con las expectativas del estudiante y se le expongan las dificultades y oportunidades que conlleva para su proyecto de vida la incursión en estas prácticas. En efecto, potenciar las capacidades o talentos excepcionales, requieren un proceso dialógico entre maestro, estudiante y familia. Para estos casos, el maestro deberá realizar un Plan Individual de Formación (PIF).

En síntesis, el Ministerio de Educación Nacional observa que la diversidad en el proceso educativo se manifiesta cuando se reconoce que todas las personas tienen capacidad de aprender de maneras diferentes, a distintos ritmos y desde compromisos, motivaciones e intereses particulares. Un principio fundamental que contempla la inclusión y equidad en la educación es acoger y valorar la diversidad, positivamente relaciona elementos de orden social, educativo, y cultural, entre otros, para crear sociedades más justas y equitativas. La diferencia hace parte de la diversidad humana; valorarla y reconocerla abre oportunidades para el desarrollo y el aprendizaje que de modo contrario no tendrían lugar.

Para Unesco, educar “en y para la diversidad” es fundamental para *aprender a vivir juntos* y desarrollar formas de convivencia basadas en el pluralismo, el respeto y el entendimiento mutuo, las relaciones democráticas y el desarrollo de valores de cooperación, solidaridad y justicia. La vivencia de la diversidad, permite construir y reafirmar la identidad propia y distinguir positivamente las diferencias entre unos y otros. La inclusión y la equidad en la educación son principios universales, contempla a todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, sin consideración de las diversidades culturales, sociales, políticas, económicas y de aprendizaje, todos los ciudadanos deben tener oportunidades equivalentes en todos los tipos de escuela. La Unesco, en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural manifiesta claramente que la diversidad surge de la originalidad y pluralidad de identidades que caracterizan a los grupos y sociedades. La inclusión, la equidad y la diversidad en la educación crean nuevas formas de relacionarse, en las que todos y todas cuentan, desde una perspectiva étnica, de género, biológica, sexual, cultural, incluso desde las diferentes formas de concebir, respetar, reconocer y aceptar las identidades, contextos y realidades de los demás.

4. LAS COMPETENCIAS: APROPIACIONES PARA LA EAC

4.1 LAS COMPETENCIAS. UNA REFLEXIÓN CONCEPTUAL VINCULADA AL CURRÍCULO

El *currículo* es el cuerpo vinculante entre la enseñanza y el aprendizaje, es un puente tejido a partir de las *competencias*. Las decisiones epistemológicas y pedagógicas que dinamizan el currículo se vinculan orgánicamente a un enfoque educativo basado en competencias. Para el campo educativo, el currículo y las competencias son una perspectiva articuladora entre enseñar y aprender, compartidos globalmente y construidos localmente, permiten interlocuciones e intercambios para propósitos educativos pertinentes.

Más allá de la definición de competencia como un “saber hacer en contexto”, este documento adopta la definición amplia del Ministerio de Educación Nacional al entenderlo como “*un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores*” (MEN, 2006, p.49). Esta definición orienta el desarrollo educativo hacia un propósito común, la construcción permanente y pertinente para la acción de los sujetos. Dicho papel puede tomar distintos roles en distintas situaciones, por lo que la actitud, la emocionalidad, los valores y lo cognitivo se adaptan a la particularidad de los contextos y sus demandas.

La competencia, en el campo educativo, es un referente que explicita cómo un estudiante ha de aplicar unos saberes y conocimientos a las demandas que su contexto le impone; o, en otras palabras, el accionar ciudadano. No obstante, la habilidad de aplicar conocimientos bajo diferentes realidades exige un constante *aprender a aprender*. En consecuencia, lo curricular en términos de las competencias se materializa progresivamente cuando los docentes promueven en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes la organización de sus propios aprendizajes, de tal manera que en la maduración del proceso alcancen su autonomía. Se trata de un proceso que requiere persistencia porque la competencia es construida individual y socialmente.

En este sentido, ser *competente* es una capacidad que implica activar distintos dispositivos de aprendizaje para alcanzar solvencia en unos saberes, habilidades y actitudes que se concretan en la práctica de la vida social. Los contenidos tienen lugar en el currículo no como un objetivo en sí mismo sino como la base integradora necesaria para desarrollar las competencias. En este enfoque, no se puede hablar de competencias asociadas al *saber algo*, sino al *usar algo*, el *saber para hacer algo*. Por lo tanto, las competen-

cias son comprendidas en la medida que se expresan en lenguajes situados, especialmente en el cuerpo. La competencia refiere a un *habitus*²⁴, una forma sedimentada de conocimiento que les permite a los sujetos realizar acciones, tomar decisiones, valorar y experimentar el mundo (Bourdieu, 2017).

4.2 EDUCACIÓN ARTÍSTICA, CULTURA Y COMPETENCIAS: UNA RELACIÓN NECESARIA

Desde la formación por competencias, la reflexión curricular con relación a la Educación Artística y Cultural requiere de dos niveles de análisis: por un lado, el desarrollo de competencias específicas en el campo, los elementos conceptuales y pedagógicos que lo estructuran; y, en segunda instancia, la pertinencia que, en términos de formación se articula con las dimensiones de lo cultural. En este entendido, es central reconocer la capacidad que tiene la EAC para vincular pedagógicamente los procesos de la cultura y la enseñanza de las artes, reconociendo las prácticas en las que se producen y movilizan conocimientos y saberes; una articulación que permite a las artes situarse y re-situarse en un contexto particular de producción de significados, fenómeno del cual participan, reflexionan, producen y crean estudiantes, profesores y la comunidad escolar.

Las competencias artísticas están directamente relacionadas con la construcción de horizontes situados que permiten reconocer tres situaciones; primero, el arte es una experiencia cultural por lo tanto siempre es colectivo; segundo, nuevos horizontes implican imaginación, pero imaginar es una acción que requiere comprensión del presente; y, tercero, el arte implica un encuentro transformador con la alteridad que nos conmina a reformular los términos de la convivencia.

Para la EAC la cultura no sólo es el contexto en el que se crean y producen las manifestaciones artísticas, además aporta dos elementos centrales para el aprendizaje artístico de niños, niñas, adolescentes y jóvenes: la pluralidad y la multiplicidad, mediante ambos es posible la reflexión creativa de la interculturalidad. Esto quiere decir, que las competencias específicas de las artes, sensibilidad perceptiva, producción-creación y comprensión crítico-cultural, no se desarrollan aisladamente, pues al situarlas en los procesos de formación cobran su pleno sentido en articulación con las prácticas culturales; además, cada contexto reviste múltiples particularidades que hacen de las artes fenómenos diferenciados técnica y simbólicamente por las culturas.

Si bien las competencias específicas pretenden que los estudiantes puedan resolver problemas de aprendizaje desde el campo de las artes, es fundamental que los profesores reconozcan que dichas competencias no sólo han de orientarse

²⁴ Bourdieu define el *habitus* como un conjunto de disposiciones socialmente adquiridas que mueven a los individuos a vivir de manera similar a la de otros miembros de su grupo social.

al fomento de capacidades, habilidades o destrezas disciplinares en un marco global, sino que éstas deben ser puestas en diálogo con las otras áreas del currículo y sobre todo con las particularidades de los contextos culturales locales para movilizar un aprendizaje situado, en tanto se procura que los estudiantes encuentren un lugar de interpelación con su realidad.

La Educación Artística y Cultural entra en relación con un marco de competencias en las que se desarrollan capacidades (conocimientos, habilidades y actitudes) para responder a procesos culturales globales y locales. Esto requiere considerar tres condiciones que permiten la flexibilización y pensamiento escalado (procesual) que requiere la formación en artes en articulación con la cultura: el diálogo de saberes desde la multiplicidad, la experiencia de hacer-ser parte de la cultura, y la cultura reflexionada y discutida desde la investigación.

La primera condición, el diálogo de saberes desde la multiplicidad, busca que la educación artística, en vínculo con la cultura, promueva procesos pedagógicos múltiples, diversos y "polifónicos"; escenarios de enseñanza en los cuales se permita la exploración de diferentes experiencias culturales en las que se inscriben los estudiantes. Para esto, el criterio del profesor es fundamental, debe estar atento a que los estudiantes asuman un papel activo proponiendo y vinculando sus propias experiencias. De este modo tiene lugar la interculturalidad en la EAC mediante un diálogo de saberes que se da a partir de una reflexión disciplinar desde las artes, pero en relación con la cultura local y otras múltiples culturas.

La segunda condición, la experiencia de hacer-ser parte de la cultura, alude a que la cultura adquiere una dimensión vital crucial desde la experiencia de las artes. En principio, toda cultura es y se mantiene en movimiento por sus procesos de producción simbólica, el arte fundamentalmente. La EAC busca crear experiencias con las artes que permitan a los estudiantes sentirse parte de estos procesos. Las artes dinamizan el proceso educativo, no sólo se pretende un manejo de destrezas sino profundizar en los vínculos entre experiencias de vida, los saberes y los conocimientos del arte y la cultura.

La EAC explora un sinnúmero de habilidades y capacidades técnicas del arte y de las prácticas culturales que contribuyen a sus objetivos educativos. Sin embargo, la tercera condición, la cultura reflexionada y discutida desde la investigación, plantea también que la EAC es un campo generador de preguntas de investigación y problemáticas para la reflexión relevante sobre los contextos educativos en los que se producen y movilizan las artes y la cultura.

Para materializar estas tres condiciones de la EAC, éstas se deben integrar al currículo que articula acciones y propósitos educativos con una reflexión permanente sobre el arte y la cultura. Se debe insistir en que el currículo es un dispositivo dinamizador del proceso educativo y **no** una simple disposición de acciones o un listado temático para organizar actividades de un grupo de profesores.

Pensar las artes y la cultura

desde tres condiciones

El diálogo de saberes

Articular las experiencias artísticas a los escenarios múltiples de las culturas.

Reconocerlas en el marco intercultural, en la diversidad de lo local y lo global.

La experiencia

Más allá de destrezas disciplinarias, se requiere tejer puentes entre las experiencias de vida y los conocimientos culturales y artísticos.

La investigación como marco de reflexión

Explorar los conceptos en los que se produce y movilizan las artes y la cultura.

Gráfico 9. Relaciones entre Educación Artística, Cultura y Competencias.

4.3 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

La intención de este apartado consiste en actualizar la reflexión sobre características y particularidades del pensamiento artístico susceptibles de promoverse mediante procesos de enseñanza y de aprendizaje²⁵. En este sentido, no se desconocen los aportes realizados en los documentos anteriores, Lineamientos Curriculares de la Educación Artística (2000) y las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en la Básica y Media (2010), publicados por el Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, es indispensable ajustar esas contribuciones a un estado del arte actualizado, especialmente en el desarrollo de capacidades, dominios, dimensiones y competencias²⁶ de modo que aportes recientes permitan fortalecer procesos del aprendizaje artístico y cultural, y ofrezcan además mayores claridades sobre qué y cómo enseñar, qué y cómo evaluar.

En la perspectiva de actualizar el área, pero igualmente recogiendo las proyecciones y desarrollos de los documentos precedentes de lineamientos (MEN, 2000) y orientaciones pedagógicas (MEN, 2010), es indispensable ajustar la denominación área para articular la Educación Artística y la Educación Cultural. Para fundamentar esta articulación se brindan los razonamientos y desarrollos que la impulsan, se describe el campo de la Educación Artística y Cultural y se actualizan las competencias para la EAC las cuales se describirán posteriormente.



²⁵ Asunto indispensable en su comprensión que desvirtúa los imaginarios acerca de que las artes no se pueden enseñar y que como tal las dejan mal libradas en cuanto a su lugar central en el currículo.

²⁶ Según se enuncian desde los diferentes autores y documentos, pero que una vez estudiadas contienen paralelismos.

REFERENTES	COMPETENCIAS DEL APRENDIZAJE ARTÍSTICO		
Elliot Eisner (1998)	Perceptiva	Productiva	Crítico-cultural
Howard Gardner (1990)	Percepción	Producción	Reflexión
Dennie Palmer Wolf (1991)	Observador	Creador	Crítico-reflexivo
MEN-Lineamientos Curriculares. Educación Artística (2000)	Pensamiento contemplativo	Transformación simbólica	Pensamiento Reflexivo/ Habilidades conceptuales y de juicio crítico
MEN-Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en básica y media (2010)	Sensibilidad	Comunicación	Apreciación Estética
Documento de Orientaciones Curriculares para la EAC (2022)	Sensibilidad perceptiva	Producción-creación	Comprensión crítico-cultural

Tabla 1. Competencias específicas de la Educación Artística y Cultural desde el estado del arte.

Un problema ampliamente identificado y que puede ser uno de los mayores impedimentos para la implementación y fortalecimiento de la Educación Artística y Cultural en el currículo escolar, es el desconocimiento generalizado del pensamiento artístico como un desarrollo insustituible, estructural y determinante de las capacidades cognitivas humanas. Para este propósito se propone un acercamiento a las competencias específicas de la Educación Artística, desde los aportes de investigaciones que tuvieron lugar en el marco de la psicología cognitiva por la segunda mitad del siglo XX, interesadas en comprender los procesos de simbolización que acontecen en el aprendizaje de las artes. Adicionalmente, se ofrecen hallazgos más recientes de otros autores, interesados en incluir a la cultura como eje de la problemática.

Durante los años setenta, el trabajo investigativo de Elliot Eisner, en la Universidad de Stanford, repara en la necesidad de comprender el aporte que hace el arte al desarrollo del ser humano. Eisner enfatiza en que los docentes de artes reconozcan los procesos que promueven el aprendizaje artístico, para que sea posible diseñar propuestas de mediación pertinentes y eficaces. En el capítulo 4 de su libro *Educación y la Visión Artística* (Eisner, 1998) señala que el aprendizaje artístico no sucede de manera espontánea como consecuencia de la maduración mental de los sujetos, toda vez que se trata de un proceso complejo, de ningún modo unidimensional o espontáneo. Tal característica demanda que el docente se asuma como mediador o facilitador de los procesos que conlleven a este aprendizaje. Para esto, el docente debe identificar y desplegar tres dimensiones (competencias) del aprendizaje artístico para desarrollarlas en sus

estudiantes y situarse en el contexto histórico, social y educativo en el que se producen las artes, puesto que: “El aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética, y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural” (p.59). Eisner denomina estas dimensiones: *perceptiva, productiva y crítico-cultural*, las cuales son estructurales para las competencias específicas que actualiza este documento. Para efectos de comprensión de cada una de estas, se expondrán separadamente, considerando los autores, estudios y documentos que han reparado en la necesidad de su desarrollo.

4.3.1 Sensibilidad perceptiva

Con respecto al desarrollo de la *dimensión perceptiva*, Eisner (1998), reconoce que las condiciones neurofisiológicas de la percepción explican la diferenciación perceptiva (estímulos, sensaciones, respuestas del organismo), pero él va más allá al considerar otros aspectos relacionados con la experiencia del sujeto y sus emociones, que determinan la adquisición de capacidades para concebir relaciones cualitativas con respecto a lo que se percibe, sobre lo cual afirma:

Los niños también desarrollan su capacidad de percibir cualidades. No podrían ver a menos que se les enseñase, que un campo de césped, por ejemplo, no es simplemente verde, sino que contiene una amplia variedad de tonos de verde, además de otros colores. No podrían darse cuenta de que una forma concreta, por ejemplo, un edificio, es ligeramente más ancha que alta. En definitiva, su capacidad de percibir relaciones se desarrolla a medida que aprenden, y esta capacidad se ve afectada por el tipo de experiencia que tienen.” (p.60-61).

Como se puede observar, las percepciones de cualidades y relaciones son de tipo sensible, cualitativas, selectivas, por lo que sus desarrollos implican la ampliación de las estructuras de referencia desde las cuales se percibe el mundo influidas por la experiencia, afectos y expectativas de quien percibe. El docente puede entonces explorar situaciones de aprendizaje que agudicen los sentidos y potencien la capacidad de sus estudiantes para ver, escuchar, palpar, sentir la corporalidad, de preguntarse por lo que se percibe, y por las afectaciones que ello tiene en los modos de sentir el mundo, las cosas, a los otros y a sí mismos. De este modo el docente abre *canales de afectación* que permiten la movilización de las emociones y posibilitan la *sensitividad* que otorga sentido a la vida y estimula activamente la expresividad. Potenciar la sensibilidad perceptiva en los ambientes de aprendizaje de las artes y la cultura permite a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, además de la exploración y comunicación de sus emociones, involucrarse en experiencias estéticas, desarrollar capacidades para percibir el contenido expresivo de las formas artísticas y descentrar²⁷ su percepción, de modo que logren comprender las relaciones entre las partes y todo.

27 Según los estudios del desarrollo evolutivo, los niños pequeños se relacionan con el mundo de modo egocéntrico, desde su yo, y así encuentran dificultades para establecer relaciones formales con lo que perciben.



Dentro de la misma línea del desarrollo artístico, pero desde otro contexto investigativo, Howard Gardner encuentra que la habilidad artística es un ámbito de utilización de símbolos y que, por lo tanto, las emociones funcionan de modo cognitivo. Durante las décadas de los ochenta y noventa y como resultado de sus investigaciones en el Proyecto Cero en Harvard orientadas a evaluar las inteligencias comprometidas en la práctica artística, Gardner halla que es necesario precisar qué es lo que debería observarse, evaluarse; por lo tanto, reorienta su trabajo a enten-

der cómo operan los procesos de aprendizaje en las artes, esto lo conduce a investigar los dominios del pensamiento artístico susceptibles de desarrollo. En su libro *Educación Artística y Desarrollo Humano* (Gardner, 1990) expone los hallazgos de sus investigaciones sobre los que él denomina *dominios perceptivo, productivo y reflexivo*. Estos dominios interactúan inicialmente entre sí hasta eventualmente presentar características independientes.

En lo que refiere al dominio *perceptivo*, Gardner (1990), encontró que los niños desde edades tempranas (preescolar y primeros grados de escolaridad) son capaces de diferenciar los rasgos de estilo en una obra artística, siempre que el contexto de aprendizaje logre dirigir su interés más allá de lo temático, característico de estas edades, hacia aspectos formales, motivo por el cual para el estudio se utilizaron imágenes abstractas:

En un paradigma típico, a los niños en edad escolar se les expone a unas cuantas obras (la exposición inicial) de un determinado artista planteado como "objetivo" (cuya identidad no se revela) y después se les muestran unas cuantas obras adicionales, todas de otros artistas, excepto una, que corresponde al artista estudiado anteriormente (la exposición "prueba"). La labor que deben hacer los sujetos es seleccionar de entre las obras de la exposición prueba, la única que creó el artista sobre el que se propone trabajar. A fin de lograr éxito en este ejercicio, el sujeto tiene que descubrir a partir de la exposición inicial aquellos rasgos que son pertinentes para el reconocimiento del artista sobre el que se propone trabajar, y luego localizar los rasgos en la exposición planteada como prueba que permita revelar cuáles de las obras que el artista sobre el que se trabaja ha creado (p.34)

Adicionalmente, Gardner comprobó que niños y niñas eran capaces de diferenciar los trabajos de sus compañeros y los suyos propios; basado en este hallazgo, alerta sobre la necesidad de promover un contexto cultural de apoyo para el desarrollo del dominio perceptivo. Este documento de orientaciones curriculares propone el concepto *sensibilidad perceptiva* que coincide estrechamente con el concepto de *dominio perceptivo* sugerido por Gardner; ambas nociones se preocupan por entender qué es aquello que desarrollan las artes y cómo habría de favorecerse mediante la enseñanza.

Por su parte, Dennie P. Wolf (1991), colaboradora de los estudios sobre el desarrollo artístico en Harvard, realiza un aporte significativo a la comprensión de estas competencias específicas, como resultado de sus observaciones sobre los modos como opera el pensamiento cuando niños y jóvenes se proponen un trabajo de naturaleza artística. En su ensayo *El aprendizaje artístico como conversación*²⁸, identifica tres roles fundamentales, como *observador*, *creador* y *crítico-reflexivo*, los cuales, cuando actúan integradamente, amplían notablemente la experiencia creadora. El rol del *observador*, corresponde a lo que Eisner y Gardner nombran como *dimensión* o *dominio perceptivo*. Según Palmer, el *observador* realiza operaciones de contemplación, presta atención y compara aquello que percibe, se plantea preguntas por las formas o características según sus sentidos, evocando experiencias semejantes e integrando esta información a lo que ya conoce.

Los documentos orientadores emanados del Ministerio de Educación Nacional, elaborados en su momento con expertos en el campo, han contemplado estas competencias específicas. Los Lineamientos Curriculares de la Educación Artística (MEN, 2000) recogen estos procesos de desarrollo del pensamiento artístico en su capítulo cuarto. Aunque no explicitan los referentes cognitivos aquí reseñados, su lectura detenida permite encontrar correspondencias entre las competencias presentadas y las que allí se enuncian: *pensamiento contemplativo*; *de transformación simbólica*; *pensamiento reflexivo*, *habilidades conceptuales* y *de juicio crítico*.

El documento del 2010 define el *pensamiento contemplativo* como una manera sensible de concebir el mundo desde la experiencia cualitativa. El *pensamiento contemplativo* da vía a sensaciones, emociones y sentimientos propios que promueven el *conocimiento significativo* y desarrollo de un *ser integrado*. Este tipo de pensamiento exploratorio permite afinar el registro sensible de los otros y las cosas, ampliar las estructuras de referencia para comprender y sentir el mundo, monitorear la presencia propia, cambiante y dinámica, en la sociedad y en la naturaleza. Desarrollar este tipo de pensamiento suscita una transformación interior que moviliza a actuar con sentido, pues se trata, en resumen, de la construcción de vínculos de reflexión y emoción con la vida (pp. 94-95).

En este sentido, el Documento 16, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (MEN, 2010), dedica un extenso apartado a las com-

28 Publicado en la compilación de D. J. Hargreaves. (1991). *Infancia y Educación Artística*.

petencias del campo de la Educación Artística, con intención de responder a la pregunta ¿Qué aprendemos mediante la Educación Artística? El Documento 16 denomina estas competencias: *sensibilidad, comunicación y apreciación estética*. La *sensibilidad*, es descrita como: "...el conjunto de disposiciones biológicas, cognitivas y relacionales, que permiten la recepción y el procesamiento de la información presente en un hecho estético, que puede ser una obra de arte, un trabajo artístico en proceso, un discurso, entre otros" (p.27). Luego añade: "... los procesos de sensibilización en la Educación Artística disponen al estudiante en un rango mayor y más efectivo de capacidad de respuesta, de estatus perceptivo y emotivo que no existe en el mundo sensorial corriente" (p.29); por lo que: "La ampliación del espectro de la sensibilidad flexibiliza el pensamiento y, en este marco, fomenta la innovación y la creación de mundos posibles" (p.34). Adicionalmente, este documento amplía para los diversos modos expresivos de las artes visuales, escénicas y musicales, las implicaciones que tiene el desarrollo de la sensibilidad visual, cinestésica y auditiva.

Lo expuesto hasta aquí subraya la importancia de la competencia que, en adelante se denominará *sensibilidad perceptiva*; indispensable para el aprendizaje artístico, al viabilizar el lugar de entrada que posibilita experiencias estéticas movilizadoras que favorecen la expresión auténtica producto de la relación sensible que se establece consigo mismo, con los otros y con lo otro.

4.3.2 Producción-creación

La competencia de *producción-creación* es una cualidad particular de las artes para producir acciones significantes que llevan implícitos procesos de creación. En cuanto se refiere al trabajo que realizan los estudiantes para producir artísticamente han de tenerse en cuenta los procesos de creación desde el momento en que parten de una idea, intención o búsqueda expresiva. Igualmente, deben considerarse los resultados parciales y finales, sin que se valoren únicamente desde el criterio del profesor. Una faceta crucial del conjunto de procesos que entran en juego en la producción-creación artística son la exposición y socialización de los trabajos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que son pertinentes para la EAC en cuanto considera a los estudiantes como agentes activos y relevantes del campo.

Por su parte, para Eisner (1998), la *dimensión productiva* contempla el desarrollo de capacidades para producir formas en cada uno de los lenguajes artísticos, por lo que se requiere dirigir el aprendizaje hacia la consecución de cuatro tipos de habilidades:

- *Habilidades para el tratamiento del material*. Las cuales implican aprender a manipular el medio expresivo (materia, imagen, sonido, palabra, cuerpo), para conferirle la idea que se desea expresar. Es indispensable conocer las propiedades expresivas del material o vehículo expresivo, según el caso, y controlar sus posibilidades y limitaciones.

- *Habilidades para percibir relaciones* cualitativas: Fundamentalmente, relaciones entre la imagen deseada (visual, sonora, literaria, corporal), las formas presentes en el entorno y las formas que van emergiendo dentro del propio hacer artístico del estudiante. Para el proceso creador no basta un vínculo aislado o discontinuo con el medio expresivo (técnica), se requiere monitorearlo para intensificar su capacidad expresiva, simbólica e innovadora.

- *Habilidades para crear*: Estas constituyen una cualidad central del pensamiento artístico. La pretensión de autenticidad de la expresión creadora²⁹ implica la ruptura de límites para hacerlo de un modo personal, logrando la transformación simbólica de la experiencia. Como tal, se requiere de un proceso constante de exploración de efectos y resultados sobre la manipulación del vehículo con el que se desea expresar la idea; todo lo cual compromete al estudiante en procesos de simbolización, de creación de mundos posibles, de expresión poética y materialización de metáforas. Esto exige al estudiante-creador el desarrollo de habilidades de pensamiento divergente y actitudes de exploración e indagación, aproximándole a lo que se conoce en el campo profesional como investigación-creación.

- *Habilidades para componer*. Las cuales posibilitan la identificación y consecución de un orden estético y expresivo. Las formas artísticas persiguen cierta totalidad cohesionadora y esto, requiere atención a sus relaciones, sin esta habilidad los elementos tienden a percibirse aislados, fragmentarios o locales y no relacionados, unitarios o de conjunto. En el aprendizaje artístico y cultural la intervención del docente es indispensable para orientar la observación de elementos y relaciones y narrativas; este es un proceso complejo que debe iniciarse tempranamente y adelantarse gradualmente. Esta habilidad es aplicable a las obras artísticas convencionales o "clásicas" e igualmente a las contemporáneas o populares; todas tienen la cualidad de la "formatividad" (generan forma), independientemente del estilo artístico o el género en que se inscriban o lo radical de su postura.



Con respecto a la *competencia productiva*, Eisner (1998) afirma que si bien los niños atraviesan por estadios generales básicos de representación en los que hacen uso de los medios expresivos, la función del docente deberá ir más allá con fines de promover su desarrollo, puesto que: "La capacidad de ver, de concebir

29 La creatividad entendida como "capacidad para concebir nuevas ideas y relaciones entre las cosas, la cual se traduce en un comportamiento constructivo y productivo que se manifiesta en la acción o en la realización." (Lowenfeld, 1980, p.65), no es exclusiva de las artes, pues todas las actividades humanas requieren de un pensamiento flexible y transformador capaz de dar respuestas a múltiples problemas. Sin embargo, esta capacidad, susceptible de desarrollar mediante las artes, resulta central como expresión del pensamiento artístico.

de forma imaginativa y de construir son capacidades profundamente afectadas por el tipo de experiencia que adquieren los niños en condiciones contextuales óptimas, a través del currículo y la enseñanza” (p.89).

Las investigaciones de Gardner (1990), sobre lo que él nombra *dominio productivo*, se centran principalmente en la expresión gráfico-visual, musical y literaria. Gracias a su observación de numerosos dibujos de niños de diferentes culturas encontró que las generalizaciones establecidas en el desarrollo gráfico, desde la etapa del garabateo hasta las representaciones de la adolescencia, no son absolutas; sus estudios identificaron diferenciaciones, matices, énfasis que dependen del uso que se le dé al dibujo y las formas de aprendizaje en relación con las diferentes culturas, sobre todo aquellas diferentes a las occidentales.

Con respecto a la calidad de los trabajos artísticos de los niños pequeños, Gardner encuentra que su expresión imaginativa es comparable a las obras de los artistas adultos³⁰. Contrariamente, la calidad de la expresión imaginativa en la producción de niños de mayor edad y los jóvenes decrece, salvo que hayan gozado de un contexto cultural rico que promueva las capacidades para producir artística y culturalmente. Por esto, el docente es determinante en el diseño de un andamiaje para promover el desarrollo de la competencia *producción-creación*, mediante diseños curriculares y ambientes para la exploración y la manipulación de diversas formas expresivas.

En relación con la competencia de *producción-creación*, Wolf (1991) observa que, el estudiante al asumir el rol de *creador*, se sitúa al frente a la pregunta: ¿Cómo lograr transmitir a través de un medio expresivo una sensación o idea? En este rol, el estudiante comparte el problema sobre el tipo de habilidades e intuiciones necesarias y que deben ponerse en juego; problema que se plantea también el artista adulto en el estudio o en otros espacios donde la obra se produce.

Los *Lineamientos curriculares* (MEN, 2000) nombran esta competencia como *pensamiento de transformación simbólica de la experiencia*. Según lo describe, se orienta al manejo de formas expresivas sustentadas en la elaboración de metáforas y procesos de simbolización. De ahí la importancia de las concepciones estéticas, que fundamentan las intuiciones del sentido necesarias para aprehender sensiblemente y para comunicarlo mediante lenguajes simbólicos expresivos. Esto es coincidente con las habilidades propuestas por Eisner para desarrollar la *dimensión productiva*, según se vio previamente. La expresividad se traduce en actitudes, habilidades y modos conscientes de intervenir cualitativamente el contexto social, cultural y natural. Por lo anterior, expresarse artísticamente, materializar una manera particular de sentir y ser en el mundo mediante prácticas del arte y la cultura,

30 Particularidad que presenta el dominio productivo, pues su desarrollo no procede en relación con la edad, como sí ocurre con el desarrollo de la inteligencia lógico formal. De ahí, que en la etapa que se conoce como “enfriamiento” de la capacidad expresiva, hacia el inicio de la secundaria, se requiera especial atención, en cuanto a proveer contextos motivadores para el aprendizaje artístico.

requiere del desarrollo de habilidades: manejo de conceptos, capacidad de selección y de decisión, dominio expresivo de materiales y de técnicas especializadas.

De otro lado, las orientaciones pedagógicas (MEN, 2010) sugirieron en su momento la *competencia comunicativa*. El concepto y alcance de esta competencia fue estudiado durante las mesas de trabajo realizadas con los educadores de artes del país para el diseño del presente documento. Se concluyó que la *competencia comunicativa* es inadecuada como competencia específica de la Educación Artística y Cultural; en cambio, se encontró necesario y pertinente incorporar la *competencia de producción-creación*. La *competencia comunicativa* se refiere a un universo amplio de la actividad humana más allá del arte y la cultura. Aunque se entiende que la producción artística, en tanto su intencionalidad expresiva, se propone comunicar; esto ocurre, no a la manera de los sistemas lingüísticos³¹ sino con la intención de provocar la participación del espectador, en tanto intérprete y constructor de sentido intelectual, emocional y corporalmente involucrado, aunque impráctica para señalar desarrollos concretos en los procesos educativos artísticos y culturales; la *competencia comunicativa* presenta una valiosa definición que, aunque general, es coincidente con la intención del presente documento, entendida como “Disposición productiva que integra la sensibilidad y la apreciación estética en el acto creativo, que conlleva la innovación, por cuanto nos aporta visiones y valoraciones inéditas de una realidad conocida” (p. 41); la cual se expresa en un hacer que: “...se refiere a la ejecución de una “obra”, es decir, a la concreción práctica del saber artístico” (p. 43). Es valioso el énfasis en la transformación simbólica entendida como: “un proceso comunicativo de manipulación y modificación de los distintos lenguajes artísticos y símbolos propios de una cultura, por medio del cual el estudiante puede aprender a enriquecer sus posibilidades de expresión.” (p.44). De este modo, aportes pertinentes y vigentes del planteamiento teórico de la competencia comunicativa se destacan, aunque sea conveniente relevarla por la competencia de producción-creación más pertinente y útil en la identificación de procesos y orientación de acciones.

4.3.3 Comprensión crítico-cultural

Denominada por Eisner (1998) *dimensión crítico-cultural*, por Gardner (1990) *reflexión* y por Wolf (1991) *reflexión crítica*; la tercera de las competencias del aprendizaje artístico consiste en la capacidad de elaborar y sustentar una valoración sobre las propias producciones artísticas, como también con respecto a aquellas que circulan en la cultura. Por su parte, los Lineamientos Curriculares (MEN, 2000), desagregaron esta competencia en dos capacidades relacionadas: *pensamiento reflexivo* y *habilidades conceptuales y de juicio crítico*, mientras que el documento de Orientaciones Pedagógicas (MEN, 2010), la nombró *apreciación estética*. Según se ha dicho antes, este capítulo sobre las competencias específicas de la Educación Artística y Cultural no tiene la intención de desconocer posturas previas sino de aunar comprensiones pertinentes para las prácticas de enseñanza orientadas al aprendizaje artístico y cultural.

31 Que obedecen a una gramática de signos arbitrarios como ocurre con el lenguaje lógico formal.

El desarrollo de la competencia de *comprensión crítico-cultural* moviliza también al docente; lo posiciona como profesional en un campo de conocimiento al que le compete la enseñanza de las artes desde una perspectiva situada, formativa e incluyente. Por lo tanto, el docente debe considerar, no el talento de unos pocos sino la posibilidad de contribuir a la expansión del pensamiento artístico de niños y jóvenes sin distinción. El docente de Educación Artística y Cultural encuentra elementos para cuestionar prácticas de enseñanza centradas en actividades decorativas, terapéuticas, instrumentales o meramente técnicas que han tenido efecto en propiciar el lugar periférico e insustancial que, en no pocos casos, se ha otorgado a las artes en el currículo escolar, o también de entretenimiento superficial en algunos casos de la educación informal.

De acuerdo con Eisner (1998) la *dimensión crítico-cultural* se relaciona inicialmente con la dimensión perceptiva, pero va más allá al demandar una atención especial a la comprensión de las obras, productos o prácticas artísticas y culturales. De ahí que se requiera desarrollar habilidades para dialogar con éstas, apreciar, valorar y otorgarles significados, potenciando capacidades de asociación experiencial, comprensión temática, simbólica y procedimental. Esta competencia también favorece la adquisición de conceptos formales y de elementos conceptuales de orden histórico y cultural que posibilitan el transitar de la experiencia perceptiva a la acción valorativa. De este modo, la acción valorativa se vuelve verdaderamente significativa y logra superar el nivel elemental del gusto ingenuo.

Para Gardner (1990), el *dominio reflexivo* se ocupa de la conceptualización de las artes. Coincide con Eisner (1998) en que es una capacidad que trasciende lo perceptivo, toda vez que su desarrollo favorece reflexiones sobre aquello que se percibe, ya se trate de una obra artística o práctica cultural, para asignarle valoraciones, en tanto su significación formal y sociocultural. En la escuela debe tener lugar, además de la apreciación del patrimonio artístico y cultural, la valoración de los trabajos propios y los de los compañeros, como modos en que se aprende sobre las prácticas artísticas. Las investigaciones de Eisner sobre el *dominio reflexivo* en el ámbito del desarrollo artístico, le permitieron establecer lo que piensan niños y jóvenes de la actividad artística, sus ideas sobre lo que ven, reflexionan y comprenden; encuentra que, quienes han carecido de oportunidades de desarrollo artístico, tienen concepciones e interpretaciones idiosincráticas pobres, expresadas desde lugares comunes. Con respecto a los jóvenes e incluso los adultos, Eisner encuentra que son capaces de identificar propiedades formales y de asociar aspectos histórico-culturales de diferentes estilos artísticos, siempre que el ambiente de aprendizaje les ayude a superar posturas escépticas, relativistas o incluso despectivas frente a la valoración de las obras; su comprensión es reducida de no haber tenido oportunidades de desarrollar capacidades dentro del *dominio reflexivo*.

Por su parte, Wolf (1991) encuentra que el rol *reflexivo crítico* implica generar una distancia consciente de la obra para reflexionar sobre ella, preguntarse sobre diversas cuestiones atinentes: su procedencia, sus características, sus particularidades, sus relaciones con otras obras y con las prácticas culturales, incluyendo aquellas de su experiencia propia y directa. Uno de los aportes más relevantes de la autora es el énfasis que asigna al desarrollo de estas *capacidades artísticas* (para esta la reflexión de este documento *competencias*) como una *conversación*, pues considera que no se generan de forma aislada, emergen y se fortalecen de modo natural dialógicamente. Para esta investigadora, las fases del desarrollo artístico están determinadas por los diálogos que niños y jóvenes entablan sobre lo que pueden percibir, crear y reflexionar, sobre lo cual señala:

Si las conversaciones entre las distintas perspectivas promueven el desarrollo artístico, es importante educar y potenciar ese diálogo (...) Los jóvenes pintores necesitan un animado debate y conversación sobre lo que ven y no sólo una tarjeta de entrada a los museos. Los jóvenes bailarines necesitan la experiencia de la coreografía y del ejercicio crítico. (p. 57)

Con respecto a esta competencia, los Lineamientos Curriculares (MEN, 2000), la reconocieron como *pensamiento reflexivo*. La experiencia artística conlleva un nivel de reflexión conceptual que involucra los lenguajes artísticos y también otras consideraciones de orden expresivo con respecto a la naturaleza, a la comunidad y a los contextos. En esta reflexión también participa la valoración en torno a las ideas y procedimientos para la producción artística y cultural. A partir de esta base, los educadores de las artes y la cultura pueden promover en sus estudiantes las habilidades necesarias para la construcción de conceptos y para la reflexión sobre los sistemas de representación de las formas artísticas y generar argumentación, en torno a vivencias, temas, problemas o proyectos que surjan de su experiencia.

En cuanto a las *habilidades conceptuales y de juicio crítico*, que dentro de la reflexión de este documento son parte de la competencia *comprensión crítico-cultural*, los Lineamientos Curriculares (MEN, 2000) las definió como un tipo de pensamiento que permite juzgar la calidad de las experiencias sensibles según el gusto personal, ligado a la vida emocional y cultural. El juicio estético moviliza preguntas sobre el sentido que tienen las cosas, especialmente involucrando el cuerpo como primer referente. El juicio se hace plenamente estético cuando responde a las expectativas propias y singulares, a la mismidad, con respecto a lo que atrae o se rechaza, en busca de una experiencia humana trascendente, tanto estética como ética.

El juicio crítico, como dimensión valorativa del ser humano se genera, desarrolla y modifica mediante la experiencia estética, en lo cual tiene gran compromiso la Educación Artística y Cultural. Según los Lineamientos Curriculares (MEN, 2000) la capacidad apreciativa impulsa la valoración de las

expresiones artísticas y culturales, de la tradición y el patrimonio, los procesos de cohesión sociocultural y de reconstrucción histórica, siempre que se aprovechen los recursos existentes, mediante un manejo novedoso de los espacios pedagógicos. Por su parte, las Orientaciones Pedagógicas (2010), se refirieron a esta competencia como *apreciación estética*, entendiéndola como el conjunto de conocimientos, procesos mentales, actitudes y valoraciones, que, integrados y aplicados a las informaciones sensibles de una producción artística o un hecho estético, permiten construir una comprensión de éstos en el campo de la idea, la reflexión y la conceptualización.

Esta competencia se desagrega en dos procesos de interpretación de las obras, la *formal* y la *extratextual*. La primera puede definirse como:

“...el proceso de decodificación de los elementos estéticos o unidades de sentido que componen su estructura y la identificación del papel que juegan éstos en la configuración de dicha obra como un todo.” (p.36). Por su parte, en la interpretación *extratextual*: “...se requiere situar el arte como producto histórico de una cultura y ésta como ámbito general donde tienen lugar los sistemas de significación.” (p.39). En este caso, se trata de ampliar el conocimiento de los estudiantes sobre las circunstancias que hicieron posible la elaboración, pues busca que “los estudiantes tengan una participación activa en dicha legitimación, o dicho de otro modo, que juzguen por sí mismos las valoraciones que una comunidad establece frente a los bienes culturales y patrimoniales, para darles la posibilidad de distanciarse, diferenciarse o discutir sobre opiniones, estimaciones o juicios procedentes de una mayoría” (p. 41).

Como se aprecia en la gráfica a continuación, los puntos de encuentro que presenta la comprensión de las competencias específicas del aprendizaje artístico resultan alentadoras para el fortalecimiento del campo, ofrecen derroteros para orientar modos de evaluación, mientras que, al tiempo, desvirtúan los imaginarios acerca de la imposibilidad de la enseñanza de las artes.



Referentes y competencias del aprendizaje artístico

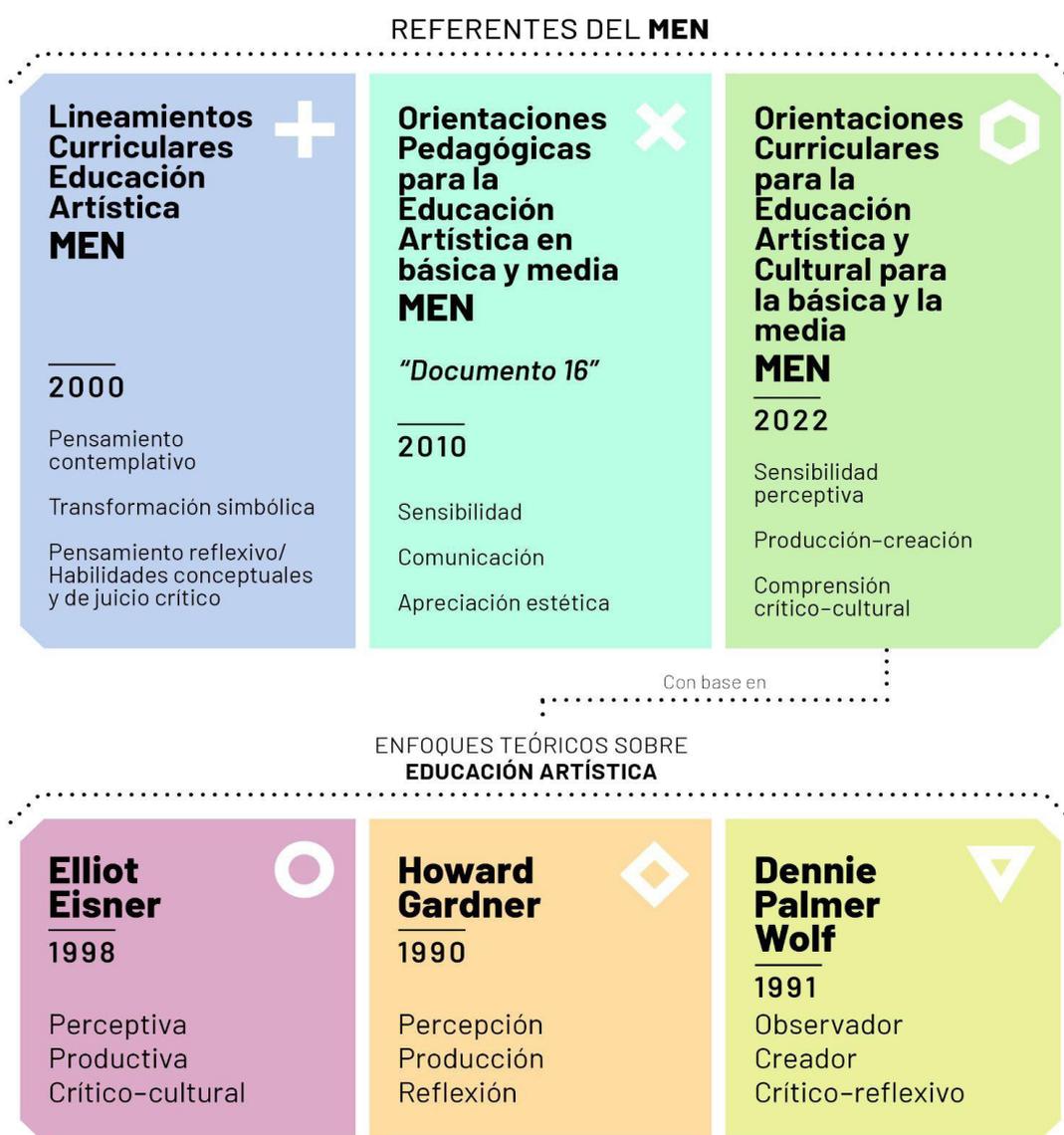


Gráfico 10. Competencias y algunos referentes teóricos de la Educación Artística y Cultural.

Reflexiones recientes sobre la Educación Artística y sus modos de enseñanza, no desconocen el desarrollo de competencias para el aprendizaje de las artes³²; no obstante, matizan su énfasis en lo cognitivo para favorecer su interés por la interrelación con las prácticas culturales. Es el caso de investigadores como Ana Mae Barbosa, en Brasil, Arthur Efland en los Estados Unidos e Imanol Aguirre en España, entre otros.

Barbosa (2010) propone un modelo para la enseñanza de las artes, en el contexto del museo, siguiendo una línea similar a la propuesta por la cultura visual, que denomina *Propuesta triangular*. El modelo ubica en cada vértice del triángulo un asunto a estudiar: *contextualización histórica, quehacer artístico, y apreciación artística* desde los cuales se propone el desarrollo de capacidades en los estudiantes para: comprender las artes en relación con cuestiones de orden histórico y socio cultural; la experimentación de hacer en la producción del arte, reflexionando sobre los procesos de la creación; y la apreciación para aprender a decodificar los lenguajes artísticos de las obras e interpretarlas.

Por su parte, Efland (2004), se sitúa en la naturaleza cognitiva del aprendizaje artístico, más allá de lo emocional, para mostrar cómo la práctica de las artes contribuye al desarrollo de una mente flexible, participa en la construcción de significados y actúa como componente de la comunicación social; por esto, el desarrollo de habilidades, mediante la enseñanza del arte, es de importancia determinante y debe manifestarse en el currículo.

Aguirre (2005) plantea una propuesta de enseñanza artística posmoderna que encuentra el principal valor de las artes en su capacidad de generar experiencias estéticas que ayudan a construir la propia identidad y a hacerse sensible a la identidad de los otros. Esto sin desconocer su potencialidad en la comprensión de los mundos culturales y sociales en donde se construyen estas relaciones propendiendo por un equilibrio entre el desarrollo de capacidades de experiencia sensible, de creación y de comprensión cultural.

La actualización que hace el presente documento de Orientaciones Curriculares sobre las competencias específicas del campo, en sus dimensiones estéticas, expresivas y críticas, se sintetiza en el siguiente gráfico:



³² Aunque no siempre las enuncien como tal sino, como ya se ha mencionado, en términos de capacidades, habilidades, dominios o dimensiones del desarrollo.

Competencias del aprendizaje artístico

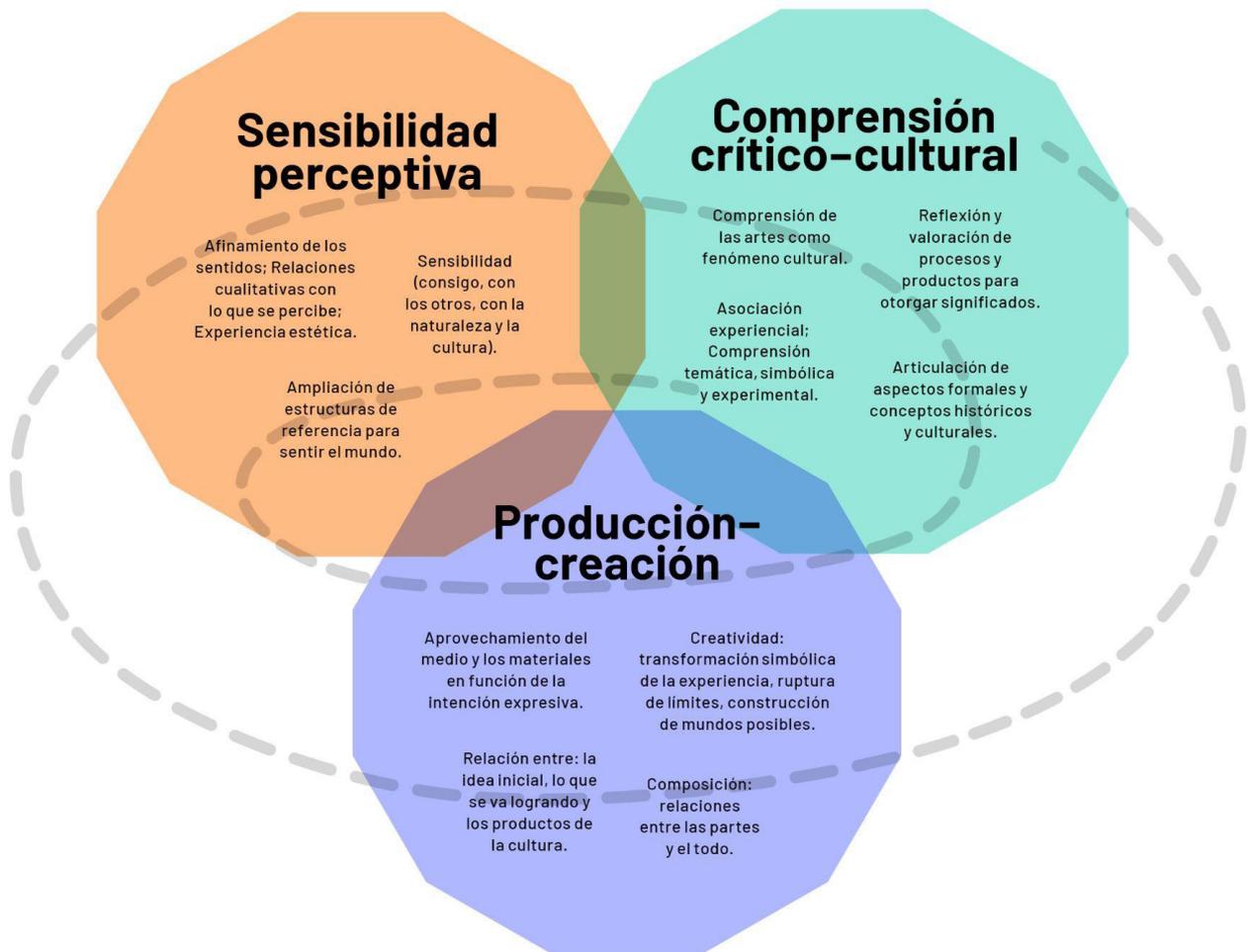


Gráfico 11. Competencias del Aprendizaje Artístico y Cultural

4.4 INTERRELACIÓN DE LA EAC CON LAS COMPETENCIAS BÁSICAS, SOCIOEMOCIONALES Y LAS DEMÁS ÁREAS DEL CURRÍCULO

La Educación Artística y Cultural, como ha sido conceptualizada en el presente documento de Orientaciones Curriculares, hace necesario plantear el desarrollo de sus competencias específicas en articulación con las competencias básicas y socioemocionales para subrayar las implicaciones sociales y culturales del proceso educativo en artes y cultura. La EAC contribuye sustancial y orgánicamente al desarrollo de las competencias básicas y socioemocionales; sin embargo, la EAC detenta sus propios procesos y finalidades sustanciales para la enseñanza y aprendizaje de las artes; esto debe mencionarse para evitar formas usualmente empobrecedoras de instrumentalización³³.

4.4.1 Las competencias básicas

Las competencias básicas se refieren a aquellas capacidades que se espera logren desarrollar los estudiantes al finalizar su ciclo de escolaridad y que les permita integrarse activamente a la vida adulta, en una actitud de aprendizaje permanente. Esta noción deriva de la comprensión de la educación como un proceso en donde los conocimientos disciplinares no pueden concebirse separadamente del desarrollo de actitudes, valores y habilidades. Todo niño, niña y joven debe *saber* y *saber hacer* para hacerse a los recursos necesarios para su vida ciudadana tras su paso por el sistema educativo.

Las competencias básicas, como se explica en el documento Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (MEN, 2006) se refieren a las competencias científicas; matemáticas, comunicativas, y ciudadanas que han de alcanzar los estudiantes avanzando en su especificidad, complejidad y en la medida que ascienden en su nivel educativo. Estas competencias son transversales a las áreas del currículo y su desarrollo sólo es posible desde el trabajo que se desarrolla en una o más áreas. El afianzamiento de estas competencias "...no es independiente de los contenidos temáticos de un ámbito del saber (...) pues se requieren muchos conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas del dominio de que se trata, sin los cuales no puede decirse que la persona es realmente competente en el ámbito seleccionado" (p. 12). Estas competencias tienen como propósito que los estudiantes apropien los conocimientos para su utilización efectiva, dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las necesidades y exigencias de los distintos contextos. Estas competencias se describen del siguiente modo:

³³ Esta salvedad, porque el desconocimiento de la EAC como campo de saber, la ha llevado a ocupar un lugar subalterno, de complementariedad, en proyectos educativos transversales que dejan de lado aquellos procesos de aprendizaje que le son propios y que ha de desarrollar de cara al fortalecimiento del pensamiento artístico.

- *Competencias científicas, naturales y sociales.* Favorecen el desarrollo del pensamiento científico y la formación de personas responsables de sus actuaciones, críticas y reflexivas, capaces de valorar las ciencias, a partir del desarrollo de un pensamiento holístico en interacción con un contexto complejo y cambiante.

- *Competencias comunicativas,* orientadas a formar personas capaces de comunicarse de manera asertiva (tanto verbal como no verbal), reconociéndose como interlocutores que producen, comprenden y argumentan significados de manera solidaria, atendiendo a las particularidades de cada situación comunicativa.

- *Competencias matemáticas,* desde las cuales se posibilitan capacidades para formular, resolver y modelar fenómenos de la realidad; comunicar, razonar, comparar y ejercitar procedimientos para fortalecer la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y comprensiones del pensamiento matemático, relacionándolos entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido.

- *Competencias ciudadanas,* que propenden porque las personas utilicen de manera flexible sus habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas, y sus conocimientos, con fines de proponer alternativas creativas y novedosas para la resolución de los problemas individuales y sociales. Para su desarrollo se propone la implementación de proyectos pedagógicos transversales en los establecimientos educativos, de modo que se generen ambientes democráticos en favor de conservación de una vida saludable, la negociación de conflictos, y las regulaciones que favorecen la convivencia.



4.4.2 Las competencias socioemocionales

El Ministerio de Educación Nacional entiende las competencias socioemocionales como un conjunto de habilidades, conocimientos y comportamientos que permiten a las personas reconocer y generar respuestas en la interacción consigo mismo con los demás y con el entorno, actuar de manera constructiva, democrática e inclusiva en la sociedad y ejercer derechos. Conforme a su deno-

minación, las competencias socioemocionales están referidas a las actuaciones que posibilitan a los sujetos asumir una postura ética que pone en acción y de forma integrada tanto el *saber ser*, el *saber conocer*, como el *saber hacer*, en las diversas interacciones y en los diferentes ámbitos en los cuales se desempeñan los seres humanos, incluyendo el ámbito escolar. Estas competencias demandan procesos de identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad (Rendón, et al 2011).

Las competencias socioemocionales requieren del desarrollo de áreas afectivas, como la conciencia, la gestión emocional y la conducta prosocial. El desarrollo de áreas afectivas favorece el autoconocimiento, la identificación y el manejo de las emociones, la elaboración de metas y de modos constructivos de avanzar hacia ellas, forjar mejores relaciones con los demás, tomar decisiones responsables y promover una comunicación efectiva; además de disminuir la agresión como respuesta, aumentar la resiliencia, los modos y sentidos de satisfacción con la vida. Estas actitudes se pueden sintetizar en tres grandes habilidades: *manejo de las emociones*, *empatía* y *la resolución de conflictos*. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, las competencias socioemocionales abonan la construcción del estado de bienestar dado que posibilitan a los sujetos ser conscientes de sus propias capacidades y con ello afrontar de mejor modo las tensiones de la vida. Específicamente en los contextos educativos, estas competencias promueven mejores rendimientos académicos y proveen a los estudiantes de herramientas más eficaces para alejarse de conductas de riesgo tanto individuales como grupales.

4.4.3 Aportes de la EAC al desarrollo de las competencias socioafectivas, ciudadanas y su interrelación con los demás saberes del currículo

Como se dijo anteriormente, las competencias socioafectivas y ciudadanas se entienden como el conjunto de habilidades, conocimientos y comportamientos que permiten a las personas reconocer y generar respuestas asertivas que favorezcan la interacción consigo mismo, con los demás y con el entorno, para actuar de manera constructiva, democrática e inclusiva en la sociedad. Estas competencias son fundamentales para la formación integral, como proceso educativo que propende por un equilibrio entre razón y emoción y que aporta al desarrollo de un sujeto armónico, capaz de poner en diálogo el pensamiento lógico con el emocional; en este sentido, la experiencia en las artes contribuye significativamente al desarrollo integral.

Paradójicamente, posturas dicotómicas entre los dos tipos de pensamiento, generalizadas en algunas formas de pensamiento occidental, ignoran que también las emociones son parte de los procesos cognitivos. Al respecto cabe retomar los aportes de Jean Piaget³⁴ en su libro *Inteligencia y Afectivi-*

³⁴ Quien no ha sido estudiado suficientemente a punto de que se le endosa no haber considerado las emociones en sus estudios sobre el desarrollo cognitivo.

dad (2001), cuando afirma sobre la constante interacción de razón y emoción en la relación funcional que establece el desarrollo de la inteligencia, y desde lo cual se determinan las disposiciones (motivación) hacia el aprendizaje; por lo que se propone mostrar como las estructuras afectivas, en particular la conformación de los sentimientos morales y la voluntad, no se desarrollan como entidades independientes de las estructuras que se configuran en los procesos de cognición. Para este autor, la emoción está inmersa en todos los actos del hombre y, como tal, toda actividad de conocimiento sólo es posible gracias al “combustible” de la emoción que genera el interés para que aquella pueda darse.

También Lev Vygotski se refiere a las emociones, en el capítulo La Educación de la Conducta Emocional, de su libro Psicología Pedagógica (2001), sostiene que el desarrollo de las emociones está relacionado estrechamente con los intercambios sociales. Es así que se pregunta por la educación de los sentimientos al considerarlos susceptibles de modificar, por cuanto en el curso del desarrollo se completan nuevas conductas emocionales que le permiten al niño transformar sus sentimientos egoístas en profundos sentimientos relacionados con los otros; se trata de los sentimientos sociales como resultado de nuevas relaciones entre el individuo y la cultura. Este autor reconoce en el arte una actividad medular de la existencia humana al comprender sus implicaciones en las emociones,



lo cual se hace evidente en procesos psicológicos superiores como la imaginación y la creatividad. Señala además, cómo estas operaciones involucran la conciencia por cuanto posibilitan el distanciamiento capaz de integrar de manera holística las emociones y el pensamiento, en la experiencia expresiva e interpretativa, y en interacción con la cultura para otorgar sentidos. Para Vygotski, citado por Jové Peres (2002, p. 60). el arte es *una técnica social de los sentimientos*, de allí su valor educativo, en cuanto su aporte a la formación para una vida más plena y humanizada.

Para responder a la deseable articulación entre las competencias específicas, propias del campo de la EAC, y las competencias básicas y socio-emocionales, anteriormente descritas, acudimos inicialmente al documento *Hacia un Plan Nacional de Educación Artística y Desarrollo Cultural: Reflexiones Pedagógicas* (UN, 1996), elaborado por un equipo de expertos de la Universidad

Nacional de Colombia. Este documento ofrece respuestas desde aquello que la EAC ofrece a la experiencia y formación humanas, sin perjuicio de ceder su lugar como campo de conocimiento, con el mismo valor que los otros que conforman el currículo escolar. A continuación, se resumen las funciones y rasgos de la Educación Artística, y los aspectos en los que se interrelaciona con las demás áreas del currículo para contribuir al aprendizaje de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Con relación a las **funciones de la Educación Artística**, el documento refiere cuatro, estas son: 1) *función propia*, en su propósito de contribuir a la formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes por cuanto favorece el desarrollo de sus potencialidades artísticas, sus capacidades cognitivas, prácticas, éticas, afectivas, y sus inclinaciones vocacionales; 2) *función propedéutica*, con respecto a la posibilidad que brinda para explorar intereses y talentos que permitan proseguir estudios profesionales en las diversas disciplinas artísticas; 3) *función ética y ciudadana*, en cuanto propende por la formación de valores y el desarrollo del sentido de pertenencia, de cara al fortalecimiento de las identidades; y 4) *función de preparación para la vida práctica*, como orientación hacia el mundo laboral, pues favorece un espíritu de adaptación, flexibilidad y aprovechamiento de las posibilidades del entorno natural y social.

En cuanto a los **rasgos característicos de la Educación Artística**, este documento señala nueve: 1) *Conocimiento cualitativo*, en la ampliación de los horizontes del conocimiento hacia comprensiones sensibles y valorativas del mundo; 2) *Integralidad*, dado que promueve la articulación de razón y emoción al contemplar al ser humano como totalidad; 3) *Simultaneidad*, al favorecer de modo holístico la actuación de las distintas facultades del pensamiento; 4) *Pertenencia*, por cuanto al involucrar al sujeto en la experiencia creadora, éste se incorpora desde su historia vital; 5) *Lúdica*, en tanto actividad sin finalidad utilitaria, a través de cuyo proceso los sujetos se regulan sin más coacción que el disfrute por la aventura expresiva; 6) *Creatividad*, como ejercicio de exploración que permite encontrar nuevas relaciones y abrirse a nuevos paradigmas que hacen posible las realizaciones del hombre; 7) *Autocrecimiento*, en cuanto constituye una experiencia vital que permite a los sujetos descubrirse y reconocerse en el otro y en sus construcciones culturales; 8) *Lenguaje*, al valerse de un medio sensible para expresarse acerca de lo que vemos, sentimos y pensamos, siendo un tipo de comunicación eminentemente simbólica e interpretativa; y 9) *Aprendizaje*, por cuanto todos estos rasgos resultan dinamizadores contribuyendo a tornarlo significativo.

Finalmente, con respecto a la **correlación de la Educación Artística y Cultural con las demás áreas del currículo**, el mencionado documento repara expresamente en aquello que brinda el campo específico para contribuir al aprendizaje de otros saberes, lo cual es posible, como ya se anotó, al promover desarrollos autónomos de exploración activa y de expresión personal en la búsqueda de estrategias propias de comunicación y de resolución

de problemas; todo ello, condensado en las competencias específicas del campo, mediante procesos de sensibilización, expresión creadora, de apreciación y valoración crítico cultural. En este punto, es necesario considerar las *competencias básicas*, que formula la normativa en educación. Orientadas al logro de una mejor calidad de la formación integral, las competencias básicas no pueden concebirse de modo separado de las competencias específicas propias del campo de la EAC y en articulación con las diferentes áreas del currículo:

- Con el *área del lenguaje*, la EAC, desarrolla procesos paralelos como: el grafismo en la escritura, el gesto gráfico en la representación plástica, la notación en la gramática musical, la postura y el movimiento corporal en la comunicación gestual, y la ilustración de imágenes como apoyo visual del texto escrito.

- Con el *área socio-natural*, su articulación emerge en cuanto los procesos que desarrollan las competencias específicas de la EAC: *sensibilidad perceptiva*, *producción-creación* y *comprensión crítico-cultural* contribuyen a la estructuración de actitudes sensibles, de valores sociales de respeto y solidaridad, de cuidado del entorno y valoración de las manifestaciones culturales. Igualmente, fomentan la capacidad exploratoria, especialmente en el ejercicio permanente de selección y manipulación de materiales y procedimientos para expresarse.

- Con el *área matemática*, la EAC aporta al desarrollo de relaciones espaciales, en la percepción de la forma artística y de relaciones compositivas en cuanto a estructura y organización. También con respecto a la reflexión sobre los conceptos de espacio y de tiempo.

- Con la *educación física*, puesto que el desarrollo de la corporalidad debe entenderse como integral en la valoración del cuerpo como totalidad. El aprendizaje artístico desarrolla procesos paralelos, desde el punto de vista del movimiento (grueso y fino) y de la flexibilidad, propios de la educación física, pero también de la comprensión del cuerpo sintiente, a partir de las habilidades expresivas desarrolladas a través de la danza, el teatro, la música y las acciones artísticas integradas que se realizan desde las prácticas artísticas contemporáneas (*performance*, *body art*, *happening*, entre otras).



5. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA EAC

5.1 EL ENFOQUE DE EVALUACIÓN EN LOS DOCUMENTOS EXISTENTES

En el rastreo realizado sobre la evaluación de los aprendizajes en los documentos de Lineamientos Curriculares en Educación Artística (MEN, 2000) y Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (MEN, 2010), se encontraron posturas similares en cuanto al carácter cualitativo que debe predominar en la evaluación de los procesos de desarrollo de las competencias propias del campo. Aunque, se conserva la perspectiva evaluativa de los aprendizajes descrita en los documentos anteriores, en este texto se profundiza el carácter reflexivo de la evaluación tanto por parte del estudiante como por parte del docente como se explica posteriormente.

Los Lineamientos Curriculares en Educación Artística (MEN, 2000) plantean que la evaluación es un componente central de los procesos curriculares, por lo que deberá aplicarse de acuerdo con las competencias específicas del campo. Es así que propone indicadores que señalan aproximaciones o distanciamientos a los logros esperados, alertando sobre el cuidado necesario en su aplicación pues toda evaluación tiene un carácter situado, en cuanto relaciona sujetos, saberes y prácticas, circunstancia que requiere claridad y transparencia en la negociación, los asuntos y criterios para evaluar.

De otra parte, el documento enfatiza en el sentido formativo de la evaluación, en contraposición a los modos de proceder que se centran en la calificación. La *evaluación formativa*, es una de las estrategias más efectivas para aumentar el rendimiento escolar; constituye un componente esencial del currículo que permite monitorear el aprendizaje del estudiante para proporcionar retroalimentación continua, ayudándolo a identificar sus fortalezas como también los aspectos que requieren mejorarse; esto ayuda significativamente al docente para planificar el aprendizaje más apropiado y para cualificar su práctica docente. La *evaluación formativa* se diferencia de la *evaluación sumativa* o *calificación* en que la información que se recoge en el proceso formativo se utiliza para implementar mejoras, en lugar de limitarse a cuantificar los logros. Para reiterar en su carácter cualitativo, en correspondencia con la formación integral, el mencionado documento se refiere a sus implicaciones en el proceso educativo, tal como se expone en la Ley 115:

Si la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes' el sistema educativo debe proponer procesos evaluativos integrales coherentes con este enfoque del ser humano buscando, todas las áreas y actividades programadas en la escuela. Entonces un reto consiste en priorizar interrogantes claves: Qué se evalúa y a quién se evalúa, quién evalúa, para qué, cuándo y cómo se evalúa (p.42).

Al priorizar *a quién* se evalúa por sobre *el qué* se evalúa resultan imprescindibles los espacios de negociación. Es recomendable la participación del estudiante en la evaluación, escuchar su experiencia y opinión sobre los resultados de su trabajo. En particular, el documento de Lineamientos Curriculares en Educación Artística (MEN, 2000) propone juegos de roles como una estrategia para reposicionar al estudiante, al representar el rol del crítico de artes, por ejemplo, asume una postura reflexiva consistente en: observar la obra, describirla, interpretarla y realizar un juicio de valor, puesto que:

El área de Educación Artística propicia la actitud y el pensamiento crítico y de allí surge la posibilidad de desarrollar en los estudiantes las competencias propias de la conciencia crítica que valora las cosas y los procesos sin la presión de las calificaciones. Uno de los enfoques novedosos de evaluación puede inspirarse en la actividad de los críticos; de los críticos de pintura, de artes plásticas, de cine, de literatura, etc. (p.102)

Otra recomendación pertinente contenida allí, es que en la evaluación de las artes el docente ha de privilegiar la valoración de los objetivos expresivos, por sobre los objetivos relacionados con adquisiciones formales y procedimentales, toda vez que el propósito central de la evaluación en Educación Artística es valorar la capacidad sensible, propositiva y crítica de los estudiantes. El educador en la EAC debe ser capaz de observar y por lo tanto de valorar:

...la autenticidad en un gesto, en un movimiento corporal, el incremento de la imaginación fantástica; de la libertad para asociar ideas; de la capacidad de visualizar imágenes y de concebir formas expresivas mediante la expresión artística, el goce que el niño trasmite cuando juega, se expresa y crea artísticamente. (p.101)

En el documento de Orientaciones Pedagógicas (MEN, 2010) se concibe la evaluación como una actividad que desarrollan los maestros para monitorear los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes con propósitos de valorarlos y consolidarlos, por lo que recomienda:

(...) concentrarse en los sucesos del día a día, en observar y buscar información para establecer cómo están aprendiendo los estudiantes; qué necesitan aprender; dónde es necesario aclarar, reforzar o consolidar conceptos y procesos, entre otros, para contribuir a formarlos como seres competentes. (p.74).

A renglón seguido se refiere a la evaluación como el proceso integral y dialógico a partir del cual aprenden, tanto los estudiantes como los docentes y demás actores que en él intervienen³⁵, por lo que la evaluación ha de ser:

35 Conforme reza en el Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.

(...) formativa, motivadora, pero nunca sancionatoria. Utiliza diferentes técnicas y hace triangulación de la información para emitir juicios y valoraciones contextualizadas. Es transparente, continua y procesual. Convoca a todas las partes que intervienen en el proceso, en un sentido democrático y fomenta la autoevaluación en ellas (p.75).

En el presente documento de Orientaciones Curriculares para la EAC se advierte sobre la coherencia que ha de tener la evaluación en función de las competencias específicas y los desempeños que las evidencian, asunto que conviene resaltar desde dos aspectos: el primero se refiere a entender la evaluación, no como una acción aislada del currículo sino como parte esencial, pues en la evaluación se observa la efectividad de la enseñanza con respecto a los desempeños que evidencian los estudiantes, en función de las competencias que el programa se propone afianzar. El segundo aspecto hace énfasis en la estrecha relación que se establece entre el *qué* y el *cómo* enseñar, y el *qué* y *cómo* evaluar. De ahí que resulte indispensable que el programa del curso explicita, tanto los desarrollos que se propone en sus estudiantes, como los modos de hacerlo y también los criterios con los que han de ser evaluados. Este cuidado es fundamental en la transparencia que ha de tener toda propuesta pedagógica, y es desde allí que también se entienden los procesos de auto, co y heteroevaluación, por cuanto tienen en cuenta la participación de todos los actores del proceso educativo.



Finalmente, autores como Efland (2004), Hargreaves (2002) y Errázuriz (2006) coinciden en proponer la siguiente metodología:

evaluación diagnóstica (análisis de la situación previa), *evaluación sujeta a un criterio personalizado* (diálogo estudiante-docente), *coevaluación* (participación docente- estudiantes con respecto al sentido de lo que se evalúa), *autoevaluación* (valoración del estudiante sobre su trabajo y los logros alcanzados) e *indagación* (revisión y cualificación del docente sobre su quehacer educativo). Si bien esta estructura puede ser aplicada a otros campos de conocimiento, se destaca como altamente pertinente para la EAC; especialmente en cuanto a *la evaluación conforme a un criterio personalizado*, por cuanto permite al docente de la EAC conocer del estudiante, de modo directo, sus intencionalidades expresivas, dificultades y logros en el proceso y realizaciones creativas para alentarlos asertivamente en su conciencia valorativa.

La *evaluación* consiste en un juicio valorativo sobre un proceso o un objeto con

Evaluación de los aprendizajes



Concepto

Evaluación en EAC



Acción reflexiva-valorativa sobre los procesos del aprendizaje y sobre los productos resultantes del mismo, con respecto a unos parámetros de calidad.

Componente de los procesos curriculares, de carácter cualitativo en consideración con el desarrollo de las competencias.



Su sentido formativo requiere de un proceso integral y dialógico, del acompañamiento y retroalimentación permanente.



Se plantea las preguntas: *qué, a quién evaluar, quién evalúa y para qué, cuándo y cómo evaluar.*

Proceso valorativo y crítico sobre el proceso expresivo y sus resultados.

Privilegia el logro de aspectos expresivos por sobre formales o procedimentales.

El docente monitorea procesos para ayudar al estudiante a consolidarlos.

Eisner, Efland y Hargreaves proponen una evaluación: *Diagnóstica, Criterio personalizado, Coevaluación, Autoevaluación, Indagación del docente sobre su práctica.*

Se propone:

- *Evaluar en correspondencia con las competencias específicas.*
- *El juego de roles, a la manera del crítico.*
- *El uso del portafolio.*
- *La reflexividad (modelo Reflexión-Acción-Participativa (RAP)).*

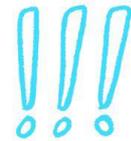


Gráfico 12. Evaluación de los aprendizajes.

respecto a unos parámetros de calidad. Lo cual, en el caso de la evaluación de los aprendizajes demanda tanto del docente como de los estudiantes una acción reflexiva-valorativa sobre los procesos del aprendizaje y sobre los productos resultantes del mismo, esto requiere de acompañamiento y retroalimentación permanente. Por su parte, la calificación es tan sólo un aspecto de este proceso en el sistema formal³⁶ que demanda la asignación de un puntaje que corresponda al desempeño del estudiante, dentro de una escala cuantitativa de valores, según el criterio del docente y en menor medida del estudiante. Así, mientras que la evaluación es cualitativa y procesual, la calificación es cuantitativa -aun cuando para esta medición se utilicen letras- y en momentos específicos del proceso evaluativo. En este sentido, la calificación es el momento de la evaluación en el que se asigna un valor cuantitativo a un trabajo o proceso de un estudiante, con lo cual se determina si éste aprueba o no.

Pero emitir un juicio sobre un proceso implica para el estudiante *avanzar o mejorar* con respecto a una situación de aprendizaje deseable, lo cual le imprime a la evaluación su carácter de instrumento teleológico, en correspondencia con las aspiraciones del sistema educativo. Este es un fundamento relacionado con el desarrollo de las teorías cognitivistas sobre el desarrollo humano, que han aportado elementos

³⁶ Puesto que su misión es avalar los resultados del aprendizaje, para promover o reprobado el tránsito del estudiante en el sistema escolar, en consideración con los logros alcanzados con respecto a los objetivos que para cada espacio académico se establecen.

relevantes a la evaluación, especialmente las competencias. Una mirada crítica a esta forma de entender la evaluación repara en lo problemático de considerar el aprendizaje como un proceso lineal en el que se da el tránsito de un *no-saber* y a un *saber*, presuponiendo una relación unívoca entre *enseñar* y *aprender*, lo cual no es del todo razonable puesto que muchos procesos de aprendizaje pueden darse al margen de la enseñanza, y de otra parte no todos los estudiantes aprenden lo que el docente se propone enseñar. Pareciera, entonces, que lo que comúnmente se ha evaluado es el *conocimiento* más no el *aprendizaje*, pues este resulta ser un proceso discontinuo, paradójico, en muchos casos circular, pero sobre todo experiencial.

Lo anterior no significa que la relación conocimiento/aprendizaje no sea posible o que sea antagónica. Por el contrario, es una relación determinante en la medida en que los conocimientos sirvan al sujeto para construir aprendizajes. Por lo tanto, se debe promover una educación significativa en correspondencia con una evaluación que logre dar cuenta del aprendizaje. Un elemento crucial para tener en cuenta en la evaluación debe ser el hecho de ser contextualizada y acorde con las realidades socioculturales del lugar donde se enseña. La realidad educativa en Colombia no es homogénea; cada región, cada departamento, cada municipio tiene particularidades contextuales y culturales que deben sustentar el sistema evaluativo para que este actúe como promotor de nuevos conocimientos y no como simple medidor. Aplicar modelos evaluativos –y por extensión educativos– a realidades distintas como las que componen el panorama nacional, obstaculiza un adecuado proceso de apropiación cultural y de generación de nuevos aprendizajes pertinentes.

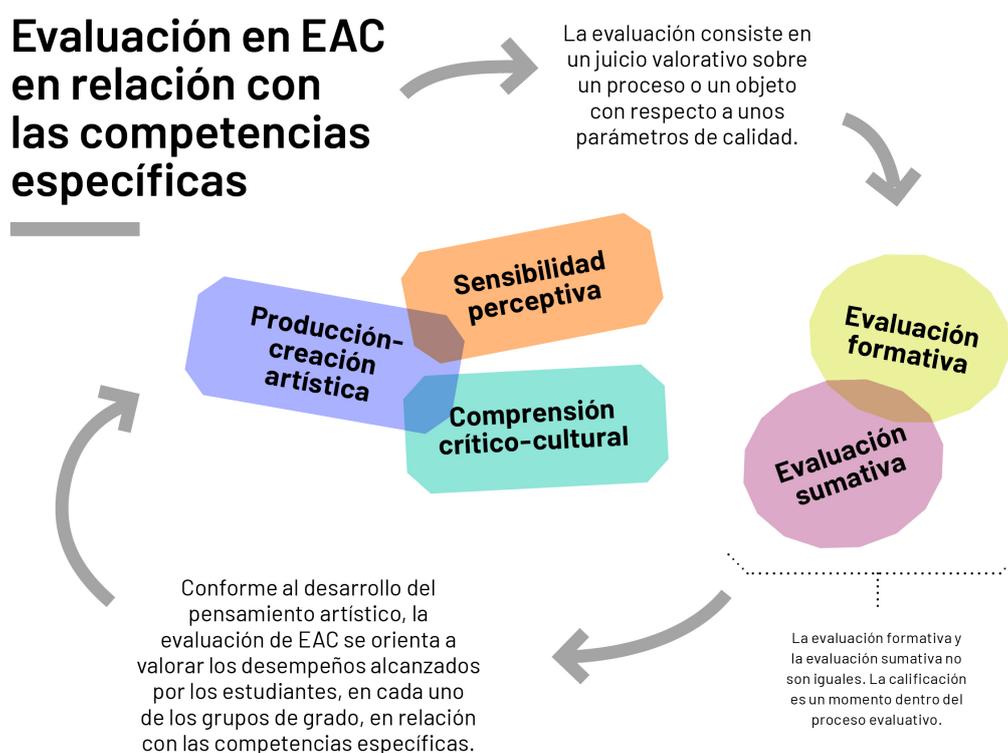


Gráfico 13. Evaluación en EAC en relación con las competencias específicas.

5.2 LA REFLEXIVIDAD COMO DISPOSITIVO PARA EVALUAR LOS APRENDIZAJES

Durante el proceso de revisión del estado del arte para la construcción de estas orientaciones, se revisaron sistemáticamente documentos nacionales e internacionales sobre el campo de la Educación Artística y Cultural. Especialmente relevante con respecto a la evaluación, se destaca la publicación: *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de Educación Artística*, realizado por la Secretaría de Educación de Bogotá (2014). En ella se presenta una propuesta metodológica a partir de lo que denomina *Reflexión-Acción-Participativa* (RAP) que "...es a la vez un enfoque metodológico para guiar proyectos pedagógicos, una forma de leer y escribir el mundo desde una perspectiva crítica que permite comprenderlo a la vez que transformarlo (Freire y Macedo, 1989), y una estrategia pedagógica activa para aprender haciendo" (SED, 2014. p.22). La RAP organiza la estructura curricular a partir de cuatro momentos, no necesariamente consecutivos: *Pensarse y pensarnos*; *Diálogo de saberes*; *Transformando realidades*; y *Reconstruyendo saberes* (Ibíd. p.23). A partir de esta perspectiva metodológica, las presentes orientaciones formulan una estrategia para que el docente ayude a sus estudiantes a valorar sus procesos de aprendizaje dentro de la EAC. Esta estrategia permite la reflexividad en el contexto del aprendizaje por proyectos y el trabajo con pares. En tal sentido, el proceso formativo en la EAC debe permitir al sujeto un lugar de reflexión para que logre hacer conciencia del sentido ontológico y práxico de sus aprendizajes, que pasa necesariamente por una constante *estimación* de su pensar, su sentir, su decir y su hacer. La *estimación* requiere de cuatro momentos:

- *Pensarse y pensarnos*: Reflexionamos sobre las capacidades, habilidades y conocimientos que poseemos a la hora de iniciar el proceso formativo.
- *Diálogo de saberes*: Soy consciente de las capacidades, habilidades y conocimientos propios y de los otros, y reconozco allí una fuente de aprendizaje.
- *Transformando realidades*: Reflexiono sobre cómo las capacidades, habilidades y conocimientos adquiridos, pueden modificar mi ser a través de su puesta en práctica.
- *Reconstruyendo saberes*: Reconozco y reelaboro los aprendizajes a los que llegué a través de esta experiencia de enseñanza.

Un diario analítico, una bitácora, portafolio u otro dispositivo similar, donde el estudiante pueda consignar las modificaciones que observa en su proceso de aprendizaje, mediante un proceso reflexivo, es un instrumento apropiado para llevar a cabo el proceso de estimación y auto estimación del aprendizaje. Estos instrumentos de memoria del proceso, que pueden ser muy variados, también sirven al docente para evaluar al estudiante en su contexto, pues este dispositivo recoge el tránsito experiencial vivido por el sujeto mucho mejor que cualquier medición externa cuantitativa.

Evaluación reflexión-acción-participativa

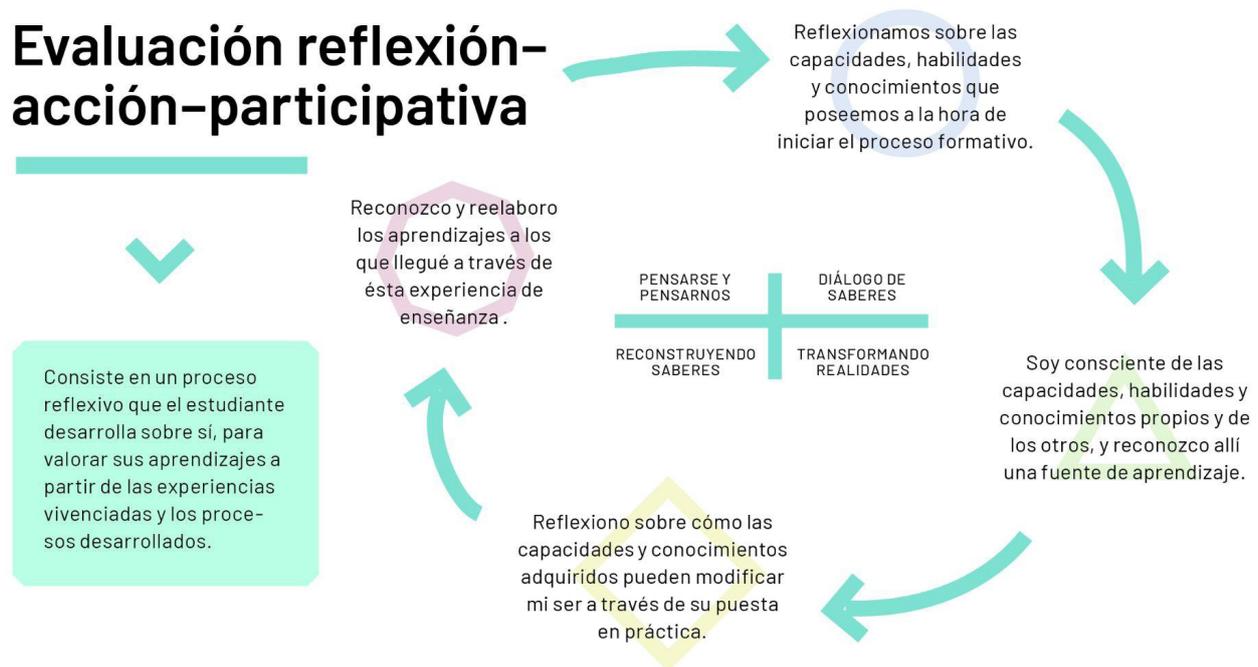


Gráfico 14. Propuesta de evaluación desde el modelo Reflexión-Acción-Participativa [RAP]

Una herramienta familiar al ámbito de las artes, e igualmente pertinente para un enfoque reflexivo, es la *bitácora* o el *portafolio* que, de modo análogo al diario, permite al estudiante *acopiar* sus productos creativos, al tiempo que le permite seguir y observar los desarrollos alcanzados en su proceso expresivo posibilitándole un lugar de reflexión.

En el próximo apartado se proponen algunas estrategias pedagógicas útiles a los docentes en el desarrollo de propuestas evaluativas pertinentes para la EAC.



6. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

En este apartado se presentan orientaciones curriculares que viabilizan la articulación de la enseñanza de las artes con los significados de la cultura. Estas orientaciones son estructurales pues dotan de sentido las prácticas en EAC. Inicialmente, es necesario ofrecer un marco de comprensión sobre los asuntos relacionados al diseño curricular; se precisan algunos conceptos: el currículo en perspectiva situada y el aprendizaje desde el enfoque cognitivista que acoge las competencias en su consideración holística: *saber, saber hacer y saber ser*. Con la misma intención, posteriormente se clarifica la noción de *estrategias pedagógicas*, con particular atención a algunas especialmente pertinentes para la EAC: el enfoque por proyectos, los laboratorios y la inclusión de herramientas provenientes de las TIC.

Seguidamente, se presenta el concepto de *trayectorias educativas*, desde el cual se entiende de modo integral el tránsito de los estudiantes por el sistema educativo, para luego plantear una propuesta de diseño curricular que, a partir de las competencias específicas, oriente el desarrollo del pensamiento artístico de los estudiantes, en sus dimensiones estéticas, expresivas y valorativas, y en relación con las redes de significados que circulan en sus contextos culturales. Se acude a una estructura curricular que permite el afianzamiento de las competencias de modo secuencial, conforme a las características del desarrollo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en cada uno de los grupos de grado.

A modo de tablas, se presentan los desempeños para cada una de las competencias, en orden a los grupos de grados de la educación básica y media. Finalmente, y de modo sucinto, se comentan algunas experiencias de docentes de Educación Artística enfatizando sus nociones y prácticas sobre las competencias específicas que, aunque en algunos casos no se nombran explícitamente, se encuentran expresadas en las narrativas de su quehacer pedagógico. Estas experiencias ilustran el modo como cada una favorece los desarrollos y competencias del pensamiento artístico.

6.1 LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR EN LAS RELACIONES ARTE Y CULTURA

Se suele definir el currículo como la organización de lo que se busca que los estudiantes aprendan y las formas en que ello se debe enseñar. Sin embargo, esta definición no da cuenta del alcance social que tiene el currículo, por lo que en estas orientaciones se toma como referente la conceptualización que propone Kemmis (1993) de lo curricular centrado en la práctica. Esta noción de *lo práctico* se orienta a la necesaria interacción de la escuela con el contexto social,

de modo que la escuela promueva la formación los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como actores de sus distintos contextos. Las prácticas de enseñanza reclaman saberes situados, que integren las condiciones sociales y culturales de la institución y de los estudiantes. El currículo se configura socioculturalmente en la medida que es consciente de su historicidad, recoge las circunstancias históricas de la escuela y el lugar biográfico de los estudiantes y los docentes en dichas circunstancias.

En este sentido, Montoya (2016) sostiene que lo curricular va más allá de un documento escrito que declara los proyectos educativos y los micro currículos -programas de curso-; el currículo se materializa en las acciones que realizan, respecto del proceso educativo, sus distintos actores. Esta definición se complementa con la propuesta de Kemmis (1993) quien considera que el quehacer docente implica necesariamente una meta-reflexión. El docente, debe prepararse para definir un enfoque pedagógico, pero sobre todo, para tomar las decisiones curriculares necesarias vinculadas a los saberes y disciplinas, para reflexionar sobre la práctica de la enseñanza.

En relación con lo anterior, pensar el currículo para la Educación Artística y Cultural implica una reflexión acerca del cómo armonizar propósitos formativos y de aprendizaje con las competencias a promover, situadas en las prácticas artísticas y culturales en relación con las demandas socioculturales del contexto. Para adelantar esto, el docente debe apoyarse en enfoques pedagógicos y formas de evaluación que correspondan a perspectivas epistemológicas críticas, participativas y constructivistas; sólo de este modo docentes y estudiantes podrán asumir con coherencia acciones y prácticas que superen las barreras de la escuela y que encuentren pertinencia sociocultural.

Mediante acciones situadas, el currículo de Educación Artística y Cultural se configura en una intención bio- socio política que integra los cuerpos, las ideas, las conciencias, los sentimientos, las emociones, las estéticas, las historias y las vidas, como fuentes de conocimientos. Lo artístico desde una perspectiva contemporánea, más holística, articula los saberes propios de sus disciplinas o lenguajes artísticos a los significados que se construyen en el horizonte de las culturas y que el docente ha de articular a su práctica educativa. En este sentido, se trata de la vida misma, tal como es vivida por el docente y el estudiante, puesta sobre lo sensible en diálogo con los hechos culturales que, para convertirse en una práctica educativa, requiere de manera intencionada transitar más allá de lo disciplinar, para dar lugar y sentido a la complejidad de lo sociocultural que allí se configura y experimenta.



6.2 EL APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA COGNITIVISTA

De acuerdo con esta perspectiva, no es posible enseñar sin detener la mirada en cómo aprende el sujeto, conocer sus trayectorias, estilos y ritmos de aprendizaje. Al respecto, el enfoque de Piaget (1926), como base de la teoría constructivista³⁷, realiza aportes esenciales sobre el modo como opera la mente en la aprehensión del conocimiento, mediante operaciones de asimilación y acomodación que realizan los niños para lograr un equilibrio cognitivo en la medida que incorporan nueva información a su aparato cognoscente, hasta alcanzar el pensamiento lógico formal. Si bien se ha criticado la postura del desarrollo cognitivo piagetiano como generalista, señalándolo de ignorar las particularidades de los sujetos y de los diversos contextos en que se desarrollan niños y adolescentes, sus comprensiones ofrecieron un panorama consistente sobre el modo en que los niños aprehenden el mundo y, en función de su desarrollo, cómo alcanzan su maduración mental.

Mientras que para Piaget es el desarrollo el que apunta al aprendizaje, para Vygotski es el aprendizaje el que jalona el desarrollo. Vygotski encuentra que tareas mediadas por instrumentos socioculturales son indispensables para lograr el desarrollo potencial inmediato, lo que él denomina la zona de desarrollo próximo (ZDP). La importancia de la sociedad y la cultura en el desarrollo que él establece en sus teorías dan cimiento de las tendencias socio-constructivistas. De cualquier modo, como afirma Mario Carretero (2004), las teorías de Piaget y Vygotski presentan afinidades significativas en sus planteamientos sobre los procesos de desarrollo cognitivo que atraviesan los sujetos en las tareas de comprensión del mundo y de apropiación de los saberes.

Entre muchos otros autores que han aportado al desarrollo del constructivismo se destacan, Bruner (aprendizaje por descubrimiento), Ausubel (aprendizaje significativo), Novak (mapa conceptual como dispositivo para la apropiación de conocimientos), y Banduras (teoría del aprendizaje social). Una postura más reciente es el construccionismo social, de Berger y Luckmann, que acuña los conceptos de *cognición distribuida* y de *comunidades de aprendizaje* proponiendo una teoría del conocimiento situado que repara de modo más profundo en la incidencia que tiene el contexto en el aprendizaje.

De acuerdo con Serrano y Pons (2011) la tendencia actual de la investigación psicoeducativa sigue una línea integradora entre las posiciones más renovadoras del constructivismo cognitivo y los constructivismos de corte social. El constructivismo socio-cultural que inaugura Vygotski, se ampara en la idea de que el origen social de las funciones psicológicas no se opone a la noción de construcción individual del sujeto, pues entiende que este construye significados en tanto actúa en un entorno cultural

³⁷ El Constructivismo es una corriente pedagógica que proviene de los enfoques cognitivos, con gran repercusión en la actualidad de los contextos educativos, aunque no siempre suficientemente estudiada ni comprendida. Postula que el conocimiento no es resultado de la copia de la realidad existente sino un proceso interactivo, a través del cual la información externa es reinterpretada por la mente, por lo que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos para explicarla. (Serrano & Pons, 2011).

en el que establece relaciones con otros. Por su parte, el construccionismo social, en cabeza de Berger y Luckman (1986), postula que la realidad es una construcción social, ubicando el conocimiento en los procesos de intercambio social. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no depende únicamente de procesos internos de la mente, sino que es la expresión de un quehacer social, por lo que ha de comprenderse al sujeto, como constituido por las relaciones que establece con los otros en sus contextos particulares. El sujeto es producto del modo como integra estos conocimientos y de cómo es influido a la vez por su biografía, ambiente y experiencia, esto se conoce como *cognición distribuida*, una perspectiva que desplaza la teoría individual de la mente por la teoría cultural de la mente. La *cognición distribuida* desarrolla la noción de *comunidades de aprendizaje*; estas se definen como grupos de personas que aprenden utilizando herramientas compartidas, comunes entre sí, dentro de un mismo entorno, en distintos niveles de experticia y mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente significativas, que contribuyen a la construcción de sujetos socialmente competentes.

Se han estudiado en este apartado bases del concepto de aprendizaje, las tendencias actuales que lo sitúan entre el constructivismo y el construccionismo, la idea de cognición situada y distribuida y las implicaciones que tienen la sociedad y la cultura en la atribución de sentido por parte de quien aprende. En el siguiente apartado se precisará la noción de estrategias pedagógicas, especialmente aquellas que se corresponden de mejor modo con el conocimiento y saber de las artes: el proyecto, el laboratorio y el aprovechamiento de los medios digitales.

6.3 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

6.3.1 ¿Qué se entiende por estrategias pedagógicas?

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes plantean preguntas fundamentales sobre cómo aprenden y cuál es la manera más eficaz para promover aprendizajes necesarios y de interés. Estas y otras cuestiones surgen por cuanto el docente tiene la responsabilidad ética y social de incentivar el deseo de aprender. Tal inquietud ha implicado a lo largo del tiempo una vasta reflexión sobre la importancia de reconocer las condiciones particulares de los estudiantes e interpretar sus contextos en relación con sus posibilidades de aprender de modo más consistente. Por lo tanto, investigadores, docentes e instituciones han profundizado en el análisis de diversas estrategias pedagógicas para dilucidar cuáles logran un mayor fortalecimiento de las estructuras cognitivas de los estudiantes.

Para Pérez (2007), el papel fundamental de las estrategias pedagógicas es el de planificar las metodologías más adecuadas para desarrollar la labor docente, de acuerdo a las condiciones reales, fortalezas y dificultades de los estudiantes con respecto a sus procesos de aprendizaje. Por su parte, para Zubiría (2002), citado por Olmedo (2009) las estrategias pedagógicas deben privilegiar el interés por el conocimiento y la autonomía, como mediación actitudinal que dispone a los estudiantes positivamente para la incorporación consciente de los contenidos culturales.



Por su parte, Echeverry, Quintero y Gutiérrez (2017) afirman que la complejidad del conocimiento social requiere de prácticas educativas reflexivas que tengan en cuenta el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, declarativas, procedimentales y actitudinales, para garantizar la formación de sujetos críticos. Flórez (1994) complementa que no basta con adoptar estrategias pedagógicas si no se presta atención a la red de conceptos y experiencias previas que los estudiantes llevan al aula, pues los estudiantes han de reconocerse como actores principales de los procesos de aprendizaje, son quienes han de construir nuevos

significados a partir de sus experiencias previas. Estas orientaciones concuerdan con los autores en que la práctica educativa debe estar guiada por estrategias pedagógicas de construcción cooperativa o de tipo colaborativo. En las formas cooperativas el profesor conserva el rol de orientador del proceso educativo mientras que, en las colaborativas, el grupo se organiza y decide qué y cómo hacer el trabajo.

6.3.2 Algunas estrategias pedagógicas afines a las artes

- *El proyecto*. Esta estrategia es comúnmente utilizada en la enseñanza y aprendizaje de las artes, tanto dentro como fuera del aula. Pese a las múltiples posibilidades que ofrece, su comprensión requiere una mirada detenida, ya que su desconocimiento puede distorsionar su valor pedagógico y reducirlo a una especie de “activismo” que desconoce procesos. El *proyecto*, como estrategia, se desarrolla en el marco de la Escuela Activa, de la cual Dewey³⁸, es su principal inspirador: “...cuando el niño llega al aula ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla”; por lo que: “el proyecto debe ser lo suficientemente pleno y complejo, para exigir una variedad de respuestas de diferentes niños y permitir a cada uno, ir a él y hacer su contribución de un modo característico de él mismo”; por lo que propone que los proyectos se fundamenten en los intereses de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, respetando su individualidad pero sin descuidar las necesidades grupales. Para este autor, la escuela debe ser un espacio de producción y reflexión de experiencias relevantes para la vida social, por lo que su teoría se basó en el método del problema que considera el aprendizaje a partir de actividades de investigación y experimentación, aunadas a un proceso colectivo donde los niños, niñas o jóvenes exploran soluciones a un problema.

38 El referente conceptual se extrajo de Pedagogía, la Red de profesionales de Educación, quienes se han agrupado para poner en discusión percepciones y nociones sobre la educación y la Pedagogía. <https://pedagogia.mx/>

Para la Educación Artística y Cultural, desarrollar proyectos creativos aisladamente no es suficiente, puesto que busca promover *proyectos globalizadores* que implican recurrir a diferentes preguntas, intereses, a encontrar la utilidad del conocimiento y relaciones entre los diversos saberes. Los *proyectos globalizadores* además incentivan relaciones entre lugares, contextos y a tejer experiencias personales con experiencias colectivas socioculturales. Al respecto, Caeiro Rodríguez (2017) aporta los principios que animan una estrategia de proyectos pertinente para la EAC: *deseo, meta-cognición y meta-emoción, integración, respuesta a problemas o preguntas planteadas, aprender activo y significativo, trabajo grupal, y deconstrucción, construcción y reconstrucción*.

Aunque es posible establecer un procedimiento unos pasos generales a seguir; en realidad, son los docentes quienes han de ir construyendo el proyecto con su grupo de estudiantes. Un proyecto globalizador, según Fandiño (1997), ofrece el siguiente procedimiento: elección del tema, realización de un listado de ideas previas, búsqueda de fuentes de Información, organización del trabajo y de las actividades, realización de un compendio que sistematice las actividades desarrolladas y la evaluación de lo realizado.

En cuanto al *proyecto de creación*, Caeiro Rodríguez (2018) lo explica como un proceso constituido por una serie de momentos cíclicos, que pueden “ir y volver” sobre lo que se está llevando a cabo. De acuerdo con Wallas (1926) los momentos del proyecto de creación son: *preparación, incubación, iluminación, verificación y elaboración*. Este autor aconseja que, desde estos momentos, se planteen acciones de aprendizaje de duración variable relacionadas con: *desear, percibir, registrar, pensar, sintetizar y decidir*, entre diferentes opciones que los materiales posibiliten.

- *El Laboratorio de creación*. Esta estrategia proviene de la comunidad de artistas y ha logrado repercusión pedagógica en la Educación Artística. Se concibe como un lugar de encuentro e intercambio entre diversos agentes del campo, artistas, artesanos, estudiantes, docentes, con la intención de favorecer procesos de formación; por esta característica es propicio para vincular experiencias, conocimientos y saberes heterogéneos, en particular del sector formal/académico con el no formal/tradicional. Las estrategias³⁹ del *laboratorio de creación* se orientan al diálogo de saberes y las relaciones plurales, en donde se hacen presentes la exploración, el proceso y la investigación. Además, promueve que entren en juego otros saberes de los que se toman herramientas y experiencias. Estos laboratorios no se centran en la técnica o en el oficio artístico, resignifican sus procesos en términos del problema que se desea abordar. Por consiguiente, no constituyen prácticas homogeneizadoras, sino que permiten nuevas mediaciones y modos de apropiación del conocimiento. Es comprensible que, en el contexto escolar estas estrategias exijan adecuaciones, pero sus lógicas horizontales en la producción de conocimiento, junto con la oportunidad para explorar y aprender de los otros revitalizan significativamente las estrategias pedagógicas tradicionales y a la escuela en su conjunto.

39 Como se afirma en las memorias que recogen los laboratorios de creación del Ministerio de Cultura, realizadas entre el 2014 y el 2009.

- *Las estrategias digitales.* Constituyen un reto fascinante para los docentes, puesto que resulta estéril desconocer la transformación del ámbito educativo a partir de la adopción de tecnologías y dispositivos como: el internet y la web, los computadores, tabletas, celulares, entre otros, que reconfiguran la relación con el conocimiento, el acceso a la información y las formas de apropiación. Estas tecnologías están presentes en la cotidianidad de muchos niños, niñas, jóvenes y docentes por lo que, en un verdadero proceso de reinención de la educación en el contexto de la sociedad digital, es necesario integrar estas estrategias, comprendiendo cómo permean los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la Educación Artística y Cultural.

La construcción de un currículo situado para la EAC requiere de un docente mediador de las búsquedas de información de los estudiantes en la web. Adicionalmente a sus competencias tecnológicas, el docente asume un discurso educativo que promueve una relación comprensiva, analítica y crítica con respecto al ciberespacio para promover una formación de sus estudiantes, como ciudadanos íntegros, críticos y autónomos en su relación con la sociedad y la tecnología. El uso de la web permite el acceso a una innumerable cantidad y variedad de contenido digital artístico y cultural, de acceso libre y de calidad: música, videos, libros, textos, cine, entre otros, de procedencia local, regional, nacional o internacional. Estos materiales son una fuente abierta y constante de referencias para enriquecer el espectro de los contenidos y modos de trabajar en la EAC.

De otra parte, la cultura digital se caracteriza por sus posibilidades para la interacción y la colaboración y es necesario señalar que ella ha impactado de forma considerable el campo de las artes. Desde estas posibilidades la EAC tiene potencial para desarrollar procesos creativos en los estudiantes, de manera individual como colectiva, comunicativos y vinculantes para sus entornos escolares, barriales, sectoriales, de ciudad y aún más abarcadores, incluso globales. La creación de contenidos como videos, canciones, posters, composiciones, diseños gráficos, pintura digital, etcétera, contenidos que van complejizándose en cada uno de los grados, permite construir una relación que, como lo expresa Kulesz (2018) busca: "concebir lo digital como una dimensión más de la cultura, que se construye "entre todos" y no "desde arriba", y que no sólo resuelve problemas técnicos, sino que también expresa valores, significado e identidad". Como consecuencia, el docente tiene el reto de documentarse y estudiar estos contenidos para determinar su pertinencia y el uso adecuado según las edades de sus estudiantes y las particularidades del programa educativo que, como se ha reiterado previamente, ha de estar adecuado a las características del contexto.

6.4 LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

A partir de un estudio realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - Unicef y Corpoeducación (2018) respecto a la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar, el Ministerio de Educación Nacional encontró necesario orientar acciones para posibilitar que el estudiante fuese efectivamente, el centro de los procesos escolares encaminados a desarrollar aprendizajes y propuestas articuladas, pertinentes a los diferentes contextos socioculturales y a las experiencias propias que enfrentan niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la sociedad actual. Como se men-

cionó previamente, el MEN plantea que en Colombia las trayectorias educativas son dinámicas y heterogéneas, por lo que es deber del Estado garantizar que sean completas, continuas y de calidad. Por lo tanto, estas: “se reconocen como recorridos en los que los individuos construyen conocimientos significativos debido a la interacción continua con sus ambientes de aprendizaje” (MEN, 2021). Las trayectorias educativas requieren que, en todas las instituciones del país, el desarrollo de los aprendizajes sea situado y que incluya a los estudiantes, de modo concreto y permanente para que los estudiantes sean actores eficaces, interlocutores reconocidos y válidos en cuanto a sus intereses, perspectivas y opiniones, principalmente en relación a sus procesos de crecimiento personal y social. Adicionalmente, el desarrollo integral se relaciona estrechamente con las dinámicas del desarrollo de la cultura por lo que las interacciones que se dan en los diversos contextos culturales estructuran sentidos e identidades en las trayectorias educativas de los niños, niñas y adolescentes.

En este sentido, las trayectorias educativas se entienden como: “recorridos que realiza cada persona para consolidar, fortalecer o transformar sus aprendizajes y su desarrollo a lo largo de la vida. Las trayectorias incluyen todos los aprendizajes que se construyen en diferentes entornos y las experiencias que los posibilitan, responden a los intereses particulares de cada persona y son afectadas por las condiciones culturales, sociales y económicas que definen el curso de vida” (p. 10). En otras palabras, si bien existe el sistema educativo y formas especializadas de movilizarlo en cada institución educativa en respuesta a necesidades priorizadas, las trayectorias educativas requieren ser articuladas a este sistema en el que las acciones no sólo son pensadas *para* el estudiante, sino *con* el estudiante en relación con su entorno cultural, esto con el fin de promover trayectorias completas, pertinentes y significativas en términos del desarrollo y los aprendizajes.

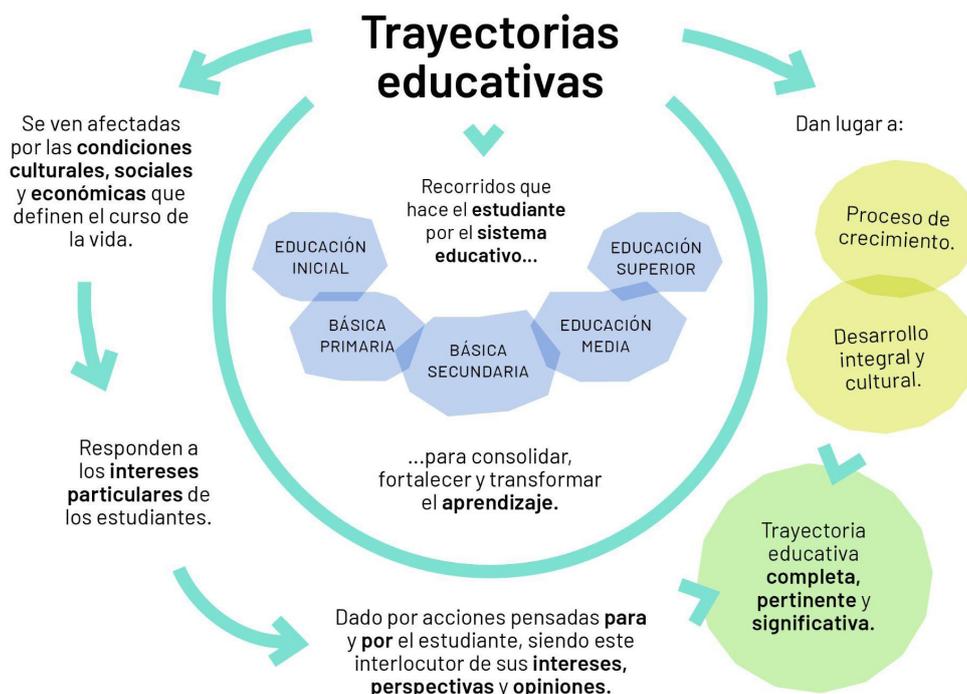


Gráfico 15. Trayectorias educativas.

6.5 ORIENTACIONES PARA EL DISEÑO DE PROPUESTAS CURRICULARES DESDE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

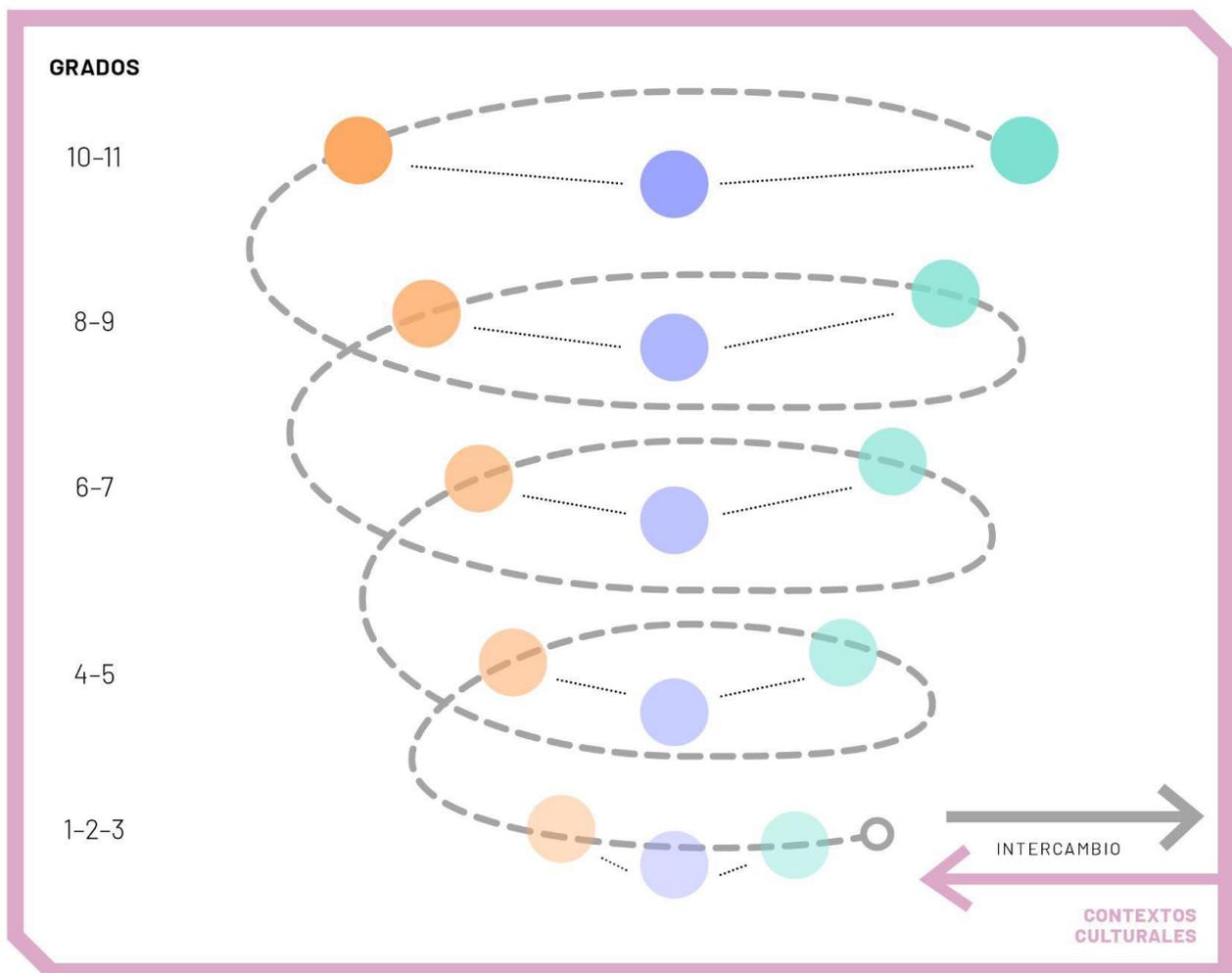
Este apartado presenta una propuesta pedagógica de carácter orientador que, basada en las competencias específicas, armoniza el aprendizaje artístico de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, de acuerdo con las características del desarrollo, correspondientes a cada uno de los cuatro grupos de grados, 1 a 3; 4 y 5; 6 y 7; 8 y 9 de la educación básica y 10 y 11 de la educación media⁴⁰. Adicionalmente, la propuesta responde al reto que plantea la denominación misma del campo de la EAC al favorecer la construcción de sentido articulada a las experiencias de aprendizaje y a los significados que se construyen en la diversidad de los contextos culturales.

Esta propuesta tiene una estructura en forma de espiral que, a juicio de Kerry Freedman (2006), representa el mejor modo de favorecer procesos de aprendizaje de forma secuencial, más no lineal. Al disponer en la espiral las competencias específicas del campo de la Educación Artística y Cultural: *sensibilidad perceptiva*, *producción-creación* y *comprensión crítico-cultural*, cada una de ellas se afianza en cada nivel de grupos de grado, en la medida que se avanza en la formación escolar. La estructura curricular en espiral tiene la perspectiva de un aprendizaje expandido que se va tejiendo con los significados culturales, hasta alcanzar los desempeños propuestos. En el enfoque basado en competencias, los contenidos dejan de ser el foco del aprendizaje pues se comprenden como herramientas posibilitadoras de los desempeños que demandan desarrollos cognitivos, actitudinales y de habilidades, desde los cuales se van fortaleciendo las trayectorias educativas de la infancia, la adolescencia y la juventud. Adicionalmente y como lo propone Freedman (2006), para atender a los desafíos que plantea la contemporaneidad, el diseño curricular deberá contemplar estrategias variadas como las actividades experimentales, interactivas e interdisciplinarias.

⁴⁰ Es necesario señalar que los documentos de orientaciones de los niveles de educación inicial, educación media y la modalidad de jornada única se proponen en articulación con la propuesta de competencias aquí presentada.

Estructura curricular en espiral

Competencias específicas de la EAC



● SENSIBILIDAD PERCEPTIVA ● PRODUCCIÓN - CREACIÓN ● COMPRENSIÓN CRÍTICO - CULTURAL

Gráfico 16. Estructura curricular en espiral. Desarrollo de competencias específicas de la EAC.

Esta estructura ofrece flexibilidad para ser adecuada a los diversos modos expresivos que se enseñan en el ámbito escolar (música, artes escénicas y artes plásticas y visuales, entre otras), como andamiaje para que el docente construya sus diseños curriculares, ya se trate de sus programas analíticos de curso, de sus aportes al currículo de la institución o del plan del área, como también con respecto a su participación en la planeación de proyectos educativos artísticos y culturales que articulen la escuela con la comunidad.

La propuesta aporta a la construcción de *currículos situados*, de acuerdo a las contribuciones teóricas y conceptuales contemporáneas que disienten de enfoques universalistas del conocimiento y el aprendizaje, a favor de considerar la diversidad psico-biológica, social y cultural de los sujetos y de los grupos humanos. La propuesta impulsa las experiencias educativas para favorecer la apropiación de conocimientos en articulación con los contextos culturales de los estudiantes, de modo que tales experiencias resulten significativas para jalonar los aprendizajes. El diseño curricular aquí propuesto se centra en las competencias específicas del aprendizaje artístico, contempla los desempeños, alcanzados y por alcanzar, de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en relación con los conocimientos particulares de las disciplinas artísticas y los saberes culturales, que resulten pertinentes a las características de su desarrollo cognitivo, según las edades de los grupos de grado. La propuesta se fundamenta en su articulación con los contextos sociales y culturales de donde surgen y desarrollan las interacciones que movilizan el currículo. El docente tiene un lugar preponderante en lo que se conoce en el medio académico como *transposición didáctica*, por cuanto impulsa y direcciona la adecuación del saber disciplinar en un saber enseñable (De Camilloni, 2008). En este punto es necesario reiterar lo dicho anteriormente frente a la actualización que representan estas orientaciones curriculares con relación a los textos precedentes (2000 y 2010) y los ajustes que se requieren para la dinamización de la EAC en los establecimientos educativos en la actualidad.

A continuación, se presentan una serie de tablas, estructuradas con respecto a cada una de las tres competencias: *sensibilidad perceptiva*, *producción-creación*, y *comprensión crítico-cultural*, para cada uno de los grupos de grados de la educación básica y media. Estas tablas se han organizado conforme a los desempeños que se proponen para cada una de las competencias⁴¹, mientras que la columna correspondiente ofrece sugerencias a los docentes con propósito de ampliar comprensiones sobre lo que implican tales desarrollos. Esta presentación se hace a manera de sugerencia y de modo general para los tres modos expresivos que resultan más comunes en los currículos de las instituciones, y seguidamente, de modo particular, para cada uno de ellos. Teniendo en cuenta los procesos de desarrollo cognitivo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, así como los procesos de socialización que cambian y se amplían se-

41 Para lo cual nos hemos apoyado en lo propuesto por los documentos Lineamientos curriculares (2000) y Orientaciones Pedagógicas (2010), como también con respecto a otros documentos; todo ello, revisado y articulado, con miras a ofrecer las sugerencias metodológicas a los docentes, que se disponen horizontalmente para cada competencia y grupos de grados.

gún la edad, se propician sinergias entre los acontecimientos de la escuela, los sucesos de la cultura y los procesos de socialización de los estudiantes. La secuencia de lo simple a lo complejo y desde la realidad cultural local a la global es presentada a manera de ejemplo para que los docentes puedan desarrollar sus propuestas curriculares según la continuidad de procesos y acciones que encuentren más pertinentes, de acuerdo con las características de la población, del PEI y del contexto escolar.



EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL
Competencias y Desempeños para Grupos de Grados de 1 A 3

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
<p align="center">SENSIBILIDAD PERCEPTIVA</p>	<p>Evidencio interés por observar la naturaleza y coordino los movimientos de mi cuerpo para explorarla.</p> <p>Comparto, a través del juego las emociones que me generan mis observaciones, recuerdos y fantasías.</p> <p>Me relaciono lúdicamente con las artes visuales, escénicas y la música para el desarrollo de mi capacidad creadora.</p> <p>Demuestro mi capacidad creadora observando, escuchando, acompañando con el cuerpo, jugando e imitando formas artísticas, frases, ritmos y gestos corporales.</p> <p>Muestro interés por relacionarme con los actores y objetos de mi entorno sociocultural inmediato.</p>	<p>En el momento inicial de su escolaridad los niños están en una etapa en la que perciben el mundo de modo egocéntrico, a través de su yo inmediato, mientras que en los siguientes grados transitan hacia la adquisición de representaciones de pensamiento más elaboradas que les permiten la descentración de su pensamiento y con ello mayor conciencia de los otros y del mundo. Es a través de las experiencias del cuerpo, de los sentidos y del movimiento como exploran y aprehenden el mundo, por lo que se hace indispensable la estimulación de su sensorialidad y el afinamiento de su motricidad gruesa y fina. Los niños y niñas configuran su identidad en el marco de su entorno inmediato, familia, escuela y los contextos próximos. El juego es para ellos una forma connatural de descubrimiento, aprehensión del mundo y primeras simbolizaciones, por lo que en estas edades resulta una herramienta útil para jalonar su desarrollo y acercarlos a la exploración de los medios expresivos (sonido, luz, forma, y cuerpo), favorecer el aguzamiento de los sentidos, la imaginación y la expresión creadora. Estas experiencias generan procesos de estructuración del pensamiento que amplían el repertorio de comprensiones sobre el mundo y estimulan los procesos comunicativos. Por lo tanto, se recomienda:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adecuar ambientes de aprendizaje que favorezcan experiencias significativas, en las que niños y niñas exploren, experimenten el asombro, desarrollen la capacidad de contemplar, a sí mismos, a los otros, a la naturaleza y al entorno cultural, y alentarlos para que se pregunten por el modo como son afectados por cada experiencia (placer, asombro, curiosidad, disgusto, otros) y lo manifiesten al grupo. - Favorecer situaciones que atraigan la atención de los niños y niñas para el estímulo de su sensorialidad, reparando en lo que perciben a través de cada uno de sus sentidos. -Animar a la vivencia de juegos que ofrezcan potencialidades para la expresión y el disfrute, participa en ellos, propone, no impone, negocia y reconstruye opciones lúdicas con sus estudiantes. - Introducir gradualmente en modos de simbolización a través de los diversos modos expresivos: artes plásticas/ visuales, música, artes escénicas (danza/teatro).

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL
Competencias y Desempeños para Grupos de Grados de 1 A 3

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
PRODUCCIÓN - CREACIÓN	<p>Manifiesto pensamientos, sentimientos e impresiones mediante expresiones artísticas.</p> <p>Empleo la práctica musical, escénica y plástica como medio para comunicar vivencias, sentimientos e ideas.</p> <p>Realizo demostraciones musicales, dancísticas o plásticas, a partir de los repertorios sugeridos en clase.</p> <p>Reconozco los procedimientos para expresarme artísticamente y los aportes de mis maestros para mejorarlos.</p> <p>Transformo creativamente errores, accidentes e imprevistos en mi proceso de creación y producción artística.</p> <p>Utilizo los medios digitales como apoyo para manipular imágenes, explorar sonidos o imitar expresiones corporales.</p> <p>Cuido los espacios, equipos y materiales para el trabajo artístico.</p>	<p>-Tener presente que en estas etapas del desarrollo los niños comprenden el mundo de manera holística y así las actividades que se propongan resultan más significativas cuando se procura esta integración; por lo que conviene destinar por lo menos un período a metodología por proyectos.</p> <p>- Posibilitar la exploración de materiales y posibilidades de los medios expresivos, cuidando de que la instrucción técnica o procedimental no interfiera su expresión. Las explicaciones deben contener un carácter lúdico.</p> <p>- Procurar un ambiente físico apropiado para el trabajo expresivo, y un clima afectivo producto de una mayor flexibilidad que otros espacios académicos, que facilite la interacción entre pares, la concentración en el trabajo, el respeto por los trabajos de los otros y por el cuidado del aula.</p> <p>- Animar permanentemente alas niñas y niños para que representen sus emociones mediante los diferentes lenguajes o modos expresivos.</p> <p>- En esta etapa que es eminentemente lúdica, procurar no interferir sus trabajos, motivando a que aflore su expresión auténtica producto de la satisfacción que les produce expresar artísticamente sus emociones. Sin embargo, cuidadosamente en la medida que avanzan en niveles de escolaridad se proveen conceptos básicos de los modos artísticos (artes plásticas y visuales, música y artes escénicas).</p> <p>- Acompañar el trabajo de expresión interesándose por lo que los niños quieren expresar, de modo que se concentren en encontrar correspondencia entre lo que desean y lo que están realizando. Conviene responder asertivamente a sus preguntas sobre dificultades o posibilidades acerca de lo que están realizando, evitando juicios de valor.</p> <p>- Asignar responsabilidades en el montaje de las muestras, de manera que la circulación de los productos artísticos comience a tener sentido, con fines de su valoración crítica.</p> <p>Posibilitar la utilización de los medios digitales, tan familiares a las nuevas generaciones, para expresar o producir artísticamente (imágenes, sonidos, gestos corporales).</p>
COMPRESIÓN CRÍTICO-CULTURAL	<p>Manifiesto interés por las características de mis propias representaciones artísticas y las de mis compañeros.</p> <p>Me integro fácilmente al trabajo grupal, comprendiendo que debo asumir una actitud tranquila y de respeto por el trabajo y los aportes de los otros.</p> <p>Realizo comentarios básicos sobre mis trabajos y los de mis compañeros, haciendo valoraciones sobre lo que me atrae. Me intereso por conocer relatos de mis mayores y de la comunidad, comprendiéndolos como memoria de las tradiciones culturales.</p> <p>Indago en la web sobre costumbres, leyendas y tradiciones, comprendiéndolas como manifestaciones culturales que han tendido su origen en contextos particulares.</p>	<p>- Realizar exposiciones o muestras parciales y finales del trabajo que se está realizando, animando a los niños y niñas para que expresen sus consideraciones sobre lo que ven, sienten, les atrae o rechazan; es necesario enfatizar en que el gusto estético puede variar, de acuerdo con las particularidades de cada estudiante, por lo que sus apreciaciones deben ser cuidadosas en el modo como se refieren a los otros, con el ánimo de apoyar y aportar.</p> <p>- Aprovechar las preguntas de los niños y niñas acerca de sus trabajos para ampliar sobre aspectos contextuales o históricos básicos que les permitan entender la actividad artística como parte de las manifestaciones humanas que aportan a la construcción de la cultura.</p> <p>- Realizar exposiciones cortas que ilustren y amplíen el repertorio delas niñas y niños sobre asuntos básicos de los conceptos que están afianzándose; hacer uso de los nuevos medios para que estas presentaciones resulten atractivas (imágenes, videos, audios).</p> <p>- Proponer ejercicios de contextualización, a realizar en tiempo extraescolar, que les motiven a indagar en tradiciones, ya sea mediante el relato de los mayores, o en consultas en la web sobre manifestaciones artísticas (apropiadas en cuanto a tiempo y profundidad, en correspondencia con sus edades), o recomendar visitas culturales acompañados de sus padres. Antes que tareas a calificar, estas actividades deben ser oportunidades para aprender en los contextos culturales, físicos y virtuales.</p> <p>- Procurar realizar, por lo menos, una salida cultural anual, que familiarice a los niños y niñas con el contexto local y sus manifestaciones tradicionales y artísticas, favoreciendo el contacto directo con artistas, artesanos y sabedores.</p>

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL
Competencias y Desempeños para la Educación Básica Grupos de Grados 4 A 5.

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
<p align="center">SENSIBILIDAD PERCEPTIVA</p>	<p>Me aproximo a la naturaleza y a las producciones en contextos culturales desde la contemplación y el disfrute.</p> <p>Me relaciono vivencialmente con diversas modalidades de representación artística, a partir de mis propias evocaciones, recuerdos y fantasías.</p> <p>Demuestro confianza en mi expresión gestual, gráfica, vocal y básica instrumental, y admiración por las expresiones de mis compañeros.</p> <p>Describo mis experiencias emocionales, sensoriales y motrices por medio de discursos orales y escritos, o de producciones artísticas.</p> <p>Manifiesto mis preferencias por los estímulos que me generan determinadas prácticas artísticas (plásticas, visuales, escénicas, musicales o integradas).</p>	<p>En esta etapa los niños y niñas se encuentran en tránsito hacia modos diferentes de aprehender el mundo. De acuerdo con Piaget (1926), su desarrollo cognitivo experimenta un desplazamiento desde posturas egocéntricas, centradas en su mundo personal, para comenzar a reparar en los otros y en las cosas del exterior. Este fenómeno de descentramiento del pensamiento les impulsa a relacionarse más vivencialmente con la realidad, siendo capaces de distinguirla de la fantasía, así como de establecer relaciones entre las partes con el todo, y a razonar bajo premisas del pensamiento lógico, siendo capaces de realizar inferencias con respecto a sus actuaciones y sobre el mundo social, adquiriendo mayor conciencia de las intencionalidades que los movilizan; por lo que adquieren capacidades para realizar juicios sobre los comportamientos de sí y de los otros.</p> <p>Con respecto al fomento del desarrollo de la capacidad de observación sensible del mundo, este proceso se entiende como transversal a todo el ciclo escolar. Pero a diferencia del alcance que tiene para los grados 1, 2 y 3, ahora es posible ampliar la mirada con respecto a la observación de los contextos culturales más cercanos, como son el colegio, el barrio, la localidad.</p> <p>En tanto se está produciendo un tránsito de la fantasía gobierna el mundo a su diferenciación con la realidad, ello permite que sus evocaciones sean puestas en relación con ejercicios de representación artística; sin embargo, en lo que se ha de enfatizar aquí es en la capacidad del disfrute, en sentir la experiencia.</p> <p>Se hace necesario estimular en el estudiante el acercamiento a los modos artísticos, destacando su actitud y evitando juicios negativos que podrían generar una pérdida de confianza en la expresión; de otra parte, la descentración del pensamiento hace posible en el estudiante reparar en las expresiones de sus compañeros, sobre lo cual habrá que fomentar una actitud sensible de respeto por el otro, destacando que la expresión aflora de modo auténtico cuando se superan los temores para poder dar lo mejor de sí.</p> <p>Lo anterior, contribuye a adquirir conciencia de la sensibilidad propia con respecto a las actividades artísticas en las que participa el estudiante y, asimismo, ser capaz de describir lo modos como se manifiesta esta sensibilidad.</p>

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL
Competencias y Desempeños para la Educación Básica Grupos de Grados 4 A 5.

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
PRODUCCIÓN - CREACIÓN	<p>Coordino mi motricidad fina y gruesa en la manipulación de formas expresivas.</p> <p>Integro características del entorno natural y de la producción cultural en mis ejercicios expresivos.</p> <p>Aplico conocimientos en el desarrollo en la práctica musical, escénica y plástica/visual mediante la ejercitación y los métodos de estudio que contribuyen a afianzarlas.</p> <p>Apropio elementos conceptuales y técnicos básicos abordados en clase en mis producciones artísticas.</p> <p>Propongo ejercicios de creación como secuencias de ritmo y movimiento (danza y teatro); rítmico-melódicas (música); o de composición de formas, color y volumen (plásticas).</p> <p>Exploro posibilidades expresivas a través de los medios digitales.</p>	<p>En este momento de la formación se han de promover experiencias de interacción con los materiales de creación, de lo escénico, visual, musical y literario, de modo que los estudiantes discriminen medios, materiales y modos de su exploración y manejo, para introducir gradualmente el concepto de técnica, al tiempo que los conceptos básicos de los diferentes lenguajes del arte.</p> <p>Los ejercicios que se desarrollen deberán estar en correspondencia con los conocimientos que se afianzan para que logren incorporarlos a sus estructuras cognitivas; al tiempo, se requiere favorecer el afinamiento de la motricidad gruesa y fina, y la familiaridad con los medios y materiales con los que se expresan. Es preciso tener presente que el enfoque por competencias busca jalonar el desarrollo artístico, yendo más allá de los ejercicios de libre expresión.</p> <p>De otra parte, se hace necesario que los estudiantes se familiaricen con las nociones de temática y narrativa, que les permitan a establecer correspondencias con el sentido de lo que hacen.</p> <p>Las herramientas virtuales y los nuevos medios representan alternativas que alientan y enriquecen la expresión</p>
COMPRESIÓN CRÍTICO-CULTURAL	<p>Comprendo que las manifestaciones artísticas y culturales se originan y producen influidas por los contextos sociales históricos y culturales.</p> <p>Identifico las diferentes formas de clasificación de las artes, conforme al medio a través del cual se manifiestan (espaciales, temporales, mixtas)</p> <p>Realizo ejercicios de interpretación formal (composición, técnicas y procedimientos, tratamiento del tema, etc.), de los trabajos propios y de los compañeros, utilizando el vocabulario específico de las artes plásticas/ visuales, escénicas y musicales.</p> <p>Emito apreciaciones de obras y prácticas que circulan en los contextos artístico-culturales y en la web, manifestando mi interpretación sobre los significados que se sugieren.</p>	<p>Con respecto a esta competencia, niños y niñas están en condiciones de reflexionar sobre las artes como una construcción humana y social, relacionada estrechamente con las circunstancias históricas y culturales en las que emergieron. Es así que le compete al docente, motivar a la observación reflexiva de las producciones artísticas, y a emitir apreciaciones, tanto de las obras o prácticas del arte como de los ejercicios que se realizan en clase y promover la reflexión del arte como vehículo de expresión de vulneración de derechos, de protesta ante situaciones de injusticias y desigualdades sociales y como alternativa para fortalecer los mecanismos de participación de garantía, protección y ejercicio de los derechos humanos para alcanzar una sociedad democrática y en paz.</p> <p>Para comprender las manifestaciones artísticas, se hace necesario analizarlas, tanto en sus aspectos formales (medio expresivo, elementos básicos y formas de relación en la composición), como con respecto a los significados que sugieren en función de los contextos culturales. Para ello, conviene familiarizar a los niños y niñas con obras y prácticas artísticas, movimientos, estilos y artistas, aludiendo siempre al contexto y condiciones culturales que las hicieron (hacer) posibles.</p> <p>El conocimiento de artistas y estilos (del arte clásico como el contemporáneo) deberá integrarse de manera gradual con los ejercicios que se realicen, pues en esta etapa del desarrollo son los ejercicios concretos que realizan para expresarse en las artes el anclaje para que lo aspectos conceptuales y apreciativos resulten comprensibles. Estudiar aisladamente la historia del arte carecería de sentido para ellos.</p> <p>En este momento del desarrollo es posible promover actividades en las que se amplíen las relaciones con lo comunitario y cultural, en un círculo más amplio. Es así que el afianzamiento de la comprensión crítico- cultural demanda integrar los contenidos que se trabajen con las manifestaciones de la cultura tradicional, popular y de masas, para lo cual conviene realizar una salida cultural, emplear visionados y favorecer el acceso a la consulta en la web.</p>

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL
Competencias y Desempeños para Grupos de Grados 6 A 7.

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
SENSIBILIDAD PERCEPTIVA	<p>Cultivo la capacidad de conmoverme, otorgando sentido a lo que percibo, a partir de la admiración por la vida y las producciones artísticas y culturales.</p> <p>Identifico relaciones cualitativas en los medios visual, sonoro y senso-motriz, con fines de experimentar sensaciones y emociones que enriquezcan mis ejercicios expresivos.</p> <p>Percibo aspectos expresivos en una obra, práctica o representación artística (melodía danza, ejercicio teatral, composición plástica, visual o audiovisual), a partir de asociaciones con mi experiencia y en relación con los aspectos formales trabajados en clase.</p>	<p>En este momento del desarrollo es posible que el desplazamiento hacia lo social conduzca a los niños, niñas y adolescentes a centrar su atención en lo exterior, modas, estereotipos y demás usos culturales. Sin ignorar su necesidad, sentida, de interactuar con su grupo social (compañeros, amigos, "parche"), se requiere la influencia de la clase de artes para que no ignoren su emocionalidad propia; por ello resulta deseable que todas las actividades tengan presente la dimensión afectiva, de modo que se cultive la capacidad del asombro, de afectarse, de establecer relaciones cualitativas con el entorno natural y cultural, para hacerse conscientes de sus gustos y preferencias.</p> <p>Esta sensibilidad para percibir el mundo y otorgar significados también deberá articularse con la experiencia de los diversos lenguajes artísticos. Pues si bien, ahora se han introducido mayores elementos técnicos y conceptuales, propios de cada modo expresivo, un excesivo énfasis en lo técnico (destrezas) podría ocasionar la pérdida de la emotividad, que es, al final de cuentas, aquello que hace expresivos los modos artísticos. La sensibilidad perceptiva posibilita experimentar emociones en la interrelación de elementos que se conjugan para producir el hecho artístico.</p> <p>Si bien es importante fomentar el aprecio por las experiencias que ofrece la contemplación y disfrute del paisaje natural, es momento para articular, de modo más consciente, las construcciones culturales que hacen los sujetos de su entorno; favorecer la reflexión sensible con respecto al cuidado del planeta en aras de su sostenibilidad, pero también del cuidado de sí y del respeto por la vida de los otros. Es importante señalar que estos valores de convivencia o ecológicos no se dan separadamente, a la manera de un código sobre el cual comportarse, puesto que es en las mismas prácticas artísticas como los niños, niñas y adolescentes aprenden a respetar sus trabajos y los recursos de la clase, y a generar diálogos que superen los conflictos, mediante la valoración y respeto por el otro, superando discriminaciones de procedencia social, cultural, así como de raza, etnia o género.</p>
PRODUCCIÓN - CREACIÓN	<p>Hago uso de materiales y procedimientos en relación con las emociones, sensaciones, impresiones e ideas que me propongo materializar artísticamente, siguiendo intuitivamente las posibilidades alternas que estos me proponen.</p> <p>Exploro los medios digitales como apoyo para manipular imágenes, explorar sonidos o imitar expresiones corporales.</p> <p>Desarrollo el control de elementos técnicos dirigidos a la expresión, según los parámetros compositivos que me ofrece cada lenguaje expresivo (manejo del movimiento o del texto teatral, de los matices de la música, o de los recursos con los que me expreso plásticamente).</p> <p>Aplico conocimientos, habilidades y actitudes, en la búsqueda de un método, técnica o práctica de estudio que contribuya a la interiorización, ejercitación y afianzamiento de la práctica musical, escénica y plástica/visual.</p> <p>Muestro apropiación de los elementos conceptuales y técnicos abordados en clase en mis producciones artísticas.</p> <p>Propongo ejercicios de creación, tales como secuencias de ritmo y movimiento (danza y teatro); rítmico-melódicos (música); o composiciones bidimensionales, volumétricas o espacio- temporales (plásticas/visuales).</p> <p>Participo en la socialización de las expresiones artísticas en el ámbito escolar, con acciones de gestión que integren a los demás actores de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, administrativos y padres de familia.</p>	<p>El arte desempeña un papel muy importante en los alumnos de la escuela secundaria, siendo el campo que se especializa en el desarrollo de las emociones y en su materialización, a partir de los diversos modos expresivos. Producir en las artes significa dar forma a las propias percepciones y sentimientos, siendo el medio para vehicular y materializar los modos como sentimos las cosas que nos afectan; por ello, aún en los primeros grados de la secundaria se aconseja dar más importancia a lo que se expresa que al aspecto técnico de las producciones, de modo que se privilegien sus necesidades y deseos de expresión.</p> <p>En esta etapa, el interés por el realismo puede producir desinterés en los estudiantes por cuanto comparan entre sus ideas iniciales y lo que son capaces de lograr, generándose cierto descontento con sus producciones. A juicio de investigadores como Lowenfeld (1980) y Gardner (1994), esta condición puede producir "enfriamiento" en el interés por la actividad artística, por lo que demanda al maestro proporcionar los medios para que se sientan seguros de lo que hacen y conserven la confianza en sus propios medios de expresión. Por ello, conviene explorar diversas alternativas de expresión en las que se sientan cómodos.</p> <p>Pese a lo anterior, es menester avanzar en el aprendizaje de elementos conceptuales y técnicos propios de cada uno de los lenguajes o modos expresivos. Se aconseja proveer experiencias de práctica de la música, escénica y visual, cercanas a los niños, niñas y adolescentes, de manera que logren mantener su interés y persistan en su aplicación y ejecución. (hacer uso de los nuevos medios y la web).</p> <p>No obstante, se requiere alternar con aproximaciones a realizaciones paradigmáticas que les permita dimensionar la creación artística. Con respecto a ambas opciones, es importante tener presente que cada manifestación ha de ubicarse en el contexto (espacio tiempo en que se produjo) de modo que no se desvincule la creación artística, como construcción humana, con las condiciones sociales y culturales del contexto que las produjo.</p> <p>Es también el momento en que el proceso de producción artística tiende a formalizarse, por lo que es posible incorporar el concepto de proyecto. El criterio de montaje puede entrar en la escuela en modalidades disciplinares e interdisciplinares. La realización de proyectos o trabajos colectivos obras escénicas, de danza, exposiciones o muestras plástico/ visuales), incentiva la cooperación y responsabilidad para con la meta colectiva que se propone, a la manera de una organización en donde cada uno asume responsabilidades.</p> <p>Junto con estas modestas producciones conviene, además, dar lugar a la reflexión sobre el sentido de la producción artística con relación a la gestión que demanda su circulación. Por lo que se requiere desarrollar competencias para la circulación de sus ejercicios expresivos, asumiendo responsabilidades para participar en la organización de estos montajes o exposiciones, con miras a su proyección en el contexto escolar.</p>

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL
Competencias y Desempeños para Grupos de Grados 6 A 7.

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
<p align="center">COMPRESIÓN CRÍTICO - CULTURAL</p>	<p>Hago lecturas apreciativas de obras o prácticas artísticas en los diferentes lenguajes del arte, realizando asociaciones con mi experiencia y el modo como me impactan.</p> <p>Me aproximo al análisis de una obra sencilla o práctica artística, interpretando aspectos de orden formal (temático, simbólico, compositivo y procedimental), y contextual (aspectos referidos a los contextos de interpretación).</p> <p>Aporto apreciaciones, desde los conceptos y los aspectos expresivos, en los escenarios de socialización de las producciones artísticas de mis compañeros.</p> <p>Consulto la web para conocer sobre los procesos históricos y culturales que dieron origen a las producciones artísticas, caracterizando aspectos estilísticos, tanto de las culturas como en un autor.</p> <p>Comprendo las manifestaciones artísticas y culturales, en relación con los diversos contextos en donde se producen (académico, popular, tradicional y de masas)</p>	<p>En este momento de la escolaridad es menester que el estudiante comprenda el arte como reflejo de la cultura, por lo que habrá que favorecer el desarrollo de conciencia crítica sobre sus propios trabajos y los de sus compañeros, con respecto a los modos en que resuelven sus intenciones expresivas. Al respecto, se recomienda el uso del portafolio, como lugar en el estudiante compila sus producciones, al tiempo que reflexiona sobre su proceso y resultados; también resulta necesario exponer al grupo los trabajos resultantes de cada ejercicio o unidad didáctica, alentando a los niños, niñas y adolescentes para que verbalicen sobre los modos como reciben estos productos.</p> <p>Al tiempo, se requiere desarrollar capacidades para la lectura e interpretación formal y contextual de las producciones de la cultura. Para la interpretación formal conviene adecuar espacios de audición, visionados, proyección de diapositivas, reproducción digital, reparando en aspectos formales compositivos característicos de las producciones que se expongan, animando a los estudiantes a utilizar el lenguaje y conceptos técnicos trabajados, de modo que superen el temor a expresarse en público, para lo cual el maestro ha de cuidar que se escuche y respete la voz de cada uno, y realizar asertivamente las complementaciones que se requieran para la apropiación del tema.</p> <p>Alternando con las apreciaciones de carácter formal se requiere introducirlos en valoraciones de tipo contextual, preguntando sobre los significados que les sugiere la lectura de estas obras en relación con el momento en que se produjeron, como también con respecto a las expectativas de quien recibe la obra. Para favorecer este proceso de comprensión de las artes, en relación con los diversos significados de la cultura resulta pertinente la apreciación de referentes (los artistas y sus producciones) del arte antiguo, moderno y contemporáneo, ubicándolas en el espacio tiempo en que se produjeron y animando a la reflexión sobre lo que les sugiere cada obra o práctica, en relación con aspectos formales y de significado. Conviene hacer uso de la consulta en la web.</p> <p>Es el momento de fortalecer sus comprensiones sobre los distintos tipos de manifestaciones artístico culturales, introduciendo las nociones de diversidad, e interculturalidad. Conviene animar a los niños, niñas y adolescentes a la realización de proyectos que integren estos conceptos, como pueden ser montajes integrados que desde las danzas tradicionales, la música y las artesanías les permitan recrear estas manifestaciones, para lo cual han de realizar trabajos de consulta, así como apropiaciones en el ámbito de lo expresivo.</p> <p>Con propósitos de favorecer las interacciones con el ámbito cultural se sugiere organizar, por lo menos una salida a un evento artístico, visita a museo o galería y eventualmente gestionar la visita de un artista o de un representante de una comunidad con quien los estudiantes puedan interactuar. Esto resulta más significativo si hace parte de una planeación cuidadosa de la unidad didáctica para un bimestre o trimestre, que contemple varias sesiones (preparación a través de consulta en la web y su socialización en el grupo; interacción con el referente para compartir, preguntar, intercambiar, y una actividad de cierre que implique la reflexión y apropiación de la experiencia). También resulta necesario la articulación de la familia para que junto a sus hijos disfruten de las actividades culturales que se programan en la ciudad o región, para lo cual el maestro diseñará una propuesta suficientemente flexible que permita a la familia realizar elecciones con respecto al tipo de actividad y fecha a la que asistirá.</p> <p>Todo lo anteriormente propuesto prepara a los estudiantes para la etapa de formalización que se cosecha en el siguiente momento del desarrollo.</p>

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL
Competencias y Desempeños para Grupos de Grados 8 A 9

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
SENSIBILIDAD PERCEPTIVA	<p>Reconozco aspectos que caracterizan mi mundo emocional y que contribuyen a afianzar mi subjetividad.</p> <p>Exploro sensaciones, emociones y sentimientos, como recursos que contribuyen a configurar mi expresión artística.</p> <p>Utilizo estímulos, sensaciones, emociones y sentimientos como recursos que contribuyen a configurar mi expresión artística.</p> <p>Indago en la web, para nutrirme de variadas posibilidades expresivas que estimulen mi imaginación.</p>	<p>En este punto de la formación se transita hacia la adolescencia, por lo que representa un periodo de tensiones e incertidumbre debido a los cambios que se experimentan, en cuanto a los factores biológicos, sociales y psicológicos; sin embargo, no conviene caer en generalizaciones ya que el modo de afrontarlos varía en los sujetos, dependiendo de sus contextos familiares y culturales. Esta etapa constituye para los adolescentes y jóvenes un periodo nuevas relaciones, de actitudes de emancipación frente a la tutela de los padres, y de sueños acerca del futuro. Sin embargo, las maneras de asumir este tránsito varían dependiendo de muchos factores, como la influencia del contexto cultural. De cualquier modo, la adolescencia es una etapa con naturaleza propia, distinta de las demás, por cuanto representa una línea divisoria entre la seguridad de la niñez y el mundo inédito del adulto.</p> <p>En este momento del desarrollo es visible el impacto generado por la influencia del mundo publicitario, por lo que el programa escolar deberá destinar momentos a la contemplación sensible del mundo, en la intención de que los adolescentes se piensen a sí mismos y no descuiden lo auténtico de su dimensión emocional. Es también un momento decisivo en la conquista de la identidad por lo que requieren que el afloramiento de sus emociones tenga una salida en las artes. Al respecto, el profesor deberá generar un ambiente de confianza que favorezca el diálogo con sus estudiantes. Conviene, finalmente, brindar oportunidades de observación atenta de la producción artística diversa para el aguzamiento de su percepción e identificación de las cualidades que las hacen apreciables, para lo cual habrá que incentivar la consulta en la Web.</p>
PRODUCCIÓN - CREACIÓN	<p>Aplico con coherencia elementos de carácter conceptual y formal de las artes, planificando mi proceso creativo a partir de las vivencias y conocimientos adquiridos en el contexto del aula.</p> <p>Desarrollo propuestas de creación artística, de forma individual o de colectiva, en el marco de actividades en clase o en jornadas culturales en mi comunidad educativa</p> <p>Me intereso por realizar proyectos artísticos que expresen ideas sobre mis apropiaciones del mundo natural y cultural.</p> <p>Exploro posibilidades que me ofrecen los medios análogos y digitales para enriquecer mis creaciones artísticas</p> <p>Participo en el diseño de estrategias para socializar a un público receptor mis producciones artísticas y las de mis compañeros.</p>	<p>Esta etapa marca el paso de la actividad artística espontánea a una de razonamiento en la que los estudiantes se hacen más críticos de sus propias producciones. Por otra parte, se generan nuevas expectativas del mundo en la conquista de su independencia, por lo que conviene que tengan oportunidades de elegir con respecto a los proyectos que desean desarrollar, ciertos tópicos temáticos relacionados con el mundo social circundante pueden atraer su atención para ser expresados a través de sus producciones; todo lo cual redundará enormemente en la motivación para persistir en sus trabajos.</p> <p>El trabajo artístico ha de prestar atención a la individualidad de los adolescentes, toda vez que sus producciones reflejan sus emociones y comprensiones sobre el mundo, si bien el lugar de la imaginación es todavía latente, ayudando a potenciar su expresión. Es importante reparar que en estas edades se generan expectativas con respecto a resultados estéticos, por lo que habrá que tomarse el tiempo de afianzar las posibilidades expresivas, mediante técnicas y procedimientos de medios análogos y digitales. Tener en cuenta que no bastaría con señalar aquellos aspectos fallidos, sino que se requiere alentarlos para practicar en aquellos aspectos que aún no se han logrado. También resulta saludable que durante la realización de los proyectos se acompañe a los estudiantes, se les escuche con respecto a sus intenciones y se le proporcionen algunos "tips" de manera asertiva, que les ayuden, cuidando no descalificar ni interferir en su expresión. Por ello, es necesario escuchar activamente a los estudiantes de tal forma que puedan expresar verbalmente sus intenciones en relación con sus expresiones artísticas.</p> <p>Dado que es posible que esta sea la última etapa de aprendizaje formal de las artes, habrá que cuidar la aprehensión de los conceptos y el desarrollo de destrezas que les permitan afianzar la ejecución de sus productos expresivos.</p> <p>El trabajo por proyectos resulta significativo por cuanto el sentimiento de grupo que desarrollan, motivándoles a dar lo mejor de sí en favor de los resultados que se proponen lograr. Para ello, se hace necesaria una distribución diferente del aula, en la que sea posible interactuar en pequeños grupos y, de otra parte, favorecer un ambiente que les permita concentrarse en su actividad expresiva.</p>

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL
Competencias y Desempeños para Grupos de Grados 8 A 9

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
COMPRESIÓN CRÍTICO-CULTURAL	<p>Atiendo a las observaciones de mis compañeros y de mi maestro sobre aspectos técnicos o conceptuales de mi trabajo para mejorar mi trabajo expresivo.</p> <p>Afianzo un criterio personal, que me permita valorar mi trabajo y el de mis compañeros, siguiendo parámetros interpretativos formales y contextuales.</p> <p>Desarrollo capacidades de análisis de obras más elaboradas, de un amplio repertorio de producciones artísticas, en cuanto a sus aspectos técnicos, estilísticos y aquellos relacionados con los contextos culturales propios de las artes.</p> <p>Valoro las manifestaciones del quehacer artístico y cultural, comprendiéndolas en sus diversos contextos de origen (cultura académica, popular y de masas)</p> <p>Indago en la Web para consultar obras y prácticas artísticas, y manifestaciones culturales como alternativa para ampliar el repertorio de posibilidades de lectura crítica.</p>	<p>Es el momento para afinar las capacidades de valoración estética y de juicio crítico en los adolescentes. Por ello, la necesidad de acompañar los ejercicios expresivos con espacios de reflexión y valoración crítica. Sus portafolios de trabajos han de contener espacios para las consideraciones que les merecen su propio trabajo y los de los demás, al tiempo que acopiar las reflexiones de sus compañeros. Por supuesto, también para la valoración más sistemática de obras paradigmáticas de las artes musicales escénicas y plástico/visuales.</p> <p>Los jóvenes comprenderán que en la apreciación de las artes no hay lugar para una única explicación, puesto que su carácter interpretativo obedece a muchos factores emocionales y culturales. Ello no significa un relativismo absoluto, pues estarán en capacidad de detenerse a analizar los trabajos artísticos y las obras reconocidas, en busca de encontrar sentido, siendo capaces de analizar cualidades, tanto de tipo formal, como técnico, simbólico y contextual. Conviene estimular la consulta en la Web.</p> <p>En el propósito de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, desde una perspectiva cultural, se hace prudente incorporar en la clase la interpretación de fenómenos sociales visibles en las manifestaciones estéticas y artísticas de la cotidianeidad; es el caso de los estereotipos que inciden en la configuración de sus identidades, como la moda, los usos del cuerpo, la música que frecuentan, no para reprobarla sino para que logren comprender la complejidad del fenómeno del consumo y desde allí posicionarse conscientemente.</p> <p>Del mismo modo, conviene integrar a la clase de artes la reflexión sobre la diversidad, la interculturalidad y la inclusión, pues todo este aspecto conlleva a exclusiones pueden incidir negativamente en la configuración de la identidad de los adolescentes. Por ello, se ha de estimular la incorporación a la clase de temas relevantes de actualidad que, luego de ser analizados, se transformen en propuestas creativas que aporten a mediar en estas problemáticas. Ello, porque estas expresiones de la cultura no pueden ser ignoradas sino deconstruidas, en procura de ubicarlas en el plano de entender que hacen parte de las lógicas del placer, pero al tiempo deberán generar modos de resistencia que desde una postura crítica favorezcan la construcción de subjetividades. Estas trayectorias de los adolescentes y jóvenes marcan el cultivo de lo que debe ser cosechado en el siguiente nivel, el de la educación media.</p>

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL
Competencias y Desempeños para Grupos de Grados 10 y 11

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
SENSIBILIDAD PERCEPTIVA	<p>Reconozco aspectos que caracterizan mi mundo emocional, social y que contribuyen a afianzar mi subjetividad e identidad en el desarrollo de mi proyecto de vida.</p> <p>Exploro ideas, sensaciones, emociones y sentimientos, como recursos que contribuyen a configurar mi expresión artística.</p> <p>Utilizo diversos estímulos, sensaciones y vivencias como recursos que contribuyen a configurar mi expresión artística.</p> <p>Utilizo diferentes recursos bibliográficos disponibles en la web, para documentar las posibilidades expresivas que estimulen mi imaginación.</p>	<p>En este momento de la adolescencia, el joven se encuentra en un período de tensiones e incertidumbre debido a los cambios que experimentan; sin embargo, no conviene caer en generalizaciones ya que el modo de afrontarlas varía en los sujetos, dependiendo del contexto familiares y culturales. Esta etapa constituye para los y las adolescentes y jóvenes un periodo nuevas relaciones, de actitudes de emancipación frente a la tutela de los padres, y de sueños acerca del futuro. De cualquier modo, la adolescencia es una etapa con naturaleza propia, distinta de las demás, por cuanto representa una línea divisoria entre la seguridad de la niñez y el mundo inédito del adulto.</p> <p>En este momento del desarrollo es visible el impacto generado por la influencia del mundo publicitario, por lo que el programa escolar deberá destinar momentos a la contemplación sensible del mundo, en la intención de que los adolescentes se piensen a sí mismos y no descuiden lo auténtico de su dimensión emocional. Es también un momento decisivo en la conquista de la identidad por lo que requieren que el afloramiento de sus emociones tenga una salida en las artes. Al respecto, el profesor deberá generar un ambiente de confianza que favorezca el diálogo con sus estudiantes. Por otra parte es un momento en el que los pares y los grupos de amigos son claves, por ello las actividades grupales son claves en este momento. Conviene, finalmente, brindar oportunidades de observación atenta de la producción artística diversa para el aguzamiento de su percepción e identificación de las cualidades que las hacen apreciables, para lo cual se requiere incentivar el uso de materiales disponibles en la Web, la visita a museos, conciertos, presentaciones artísticas y actividades culturales.</p>
PRODUCCIÓN - CREACIÓN	<p>Planifico con coherencia mi proceso creativo a partir de las vivencias y el uso de conocimientos adquiridos en el contexto del aula.</p> <p>Desarrollo propuestas de creación artística, de forma individual o de colectiva, en el marco de actividades en clase o en jornadas culturales en mi comunidad educativa.</p> <p>Aplico conceptos provenientes de las diferentes prácticas artísticas para el desarrollo de mis proyectos creativos.</p> <p>Realizo proyectos artísticos que expresen ideas sobre mis apropiaciones del mundo natural y cultural.</p> <p>Exploro posibilidades que me ofrecen los medios análogos y digitales para enriquecer mis creaciones artísticas</p> <p>Participo en el diseño de estrategias para socializar a un público receptor mis producciones artísticas y las de mis compañeros.</p> <p>Elaboro propuestas creativas desde las diferentes prácticas artísticas vinculadas al desarrollo de mi proyecto de vida.</p>	<p>En esta etapa la actividad artística se torna mas conceptual y crítica, en la utilización de argumentos en la que los estudiantes se hacen más críticos de sus creaciones y de las de los demás. Adicionalmente, se generan nuevas expectativas del mundo en la conquista de independencia y en la búsqueda de nuevas perspectivas profesionales y/o laborales, por ello es necesario que tengan oportunidades de elegir en relación a los proyectos que desean desarrollar, en lo posible estos proyectos deben estar directamente vinculados con su proyecto de vida. Algunos temas relacionados con las problemáticas sociales del contexto, pueden servir para ser expresados a través de sus producciones y creaciones artísticas; todo lo cual redundará enormemente en la motivación para persistir en sus trabajos.</p> <p>El trabajo artístico ha de prestar atención a la individualidad de los adolescentes, toda vez que sus producciones reflejan sus emociones y comprensiones sobre el mundo, si bien el lugar de la imaginación está atravesado por una postura crítica, esta ayuda a potenciar su expresión. Es importante reparar que en estas edades se generan expectativas con respecto a resultados estéticos, por lo que habrá que tomarse el tiempo de afianzar las posibilidades expresivas, mediante técnicas y procedimientos de medios análogos y digitales. Es necesario tener en cuenta que se requiere cierto tipo de cuidado al señalar aquellos aspectos fallidos de manera que no vayan a opacar los desarrollos creativos, por ello se requiere alentarlos para aumentar la practica en aquellos aspectos que aún no se han logrado. También resulta saludable que durante la realización de los proyectos se acompañe a los estudiantes, se les escuche con respecto a sus intenciones y se le proporcionen algunos "tips" de manera asertiva, que les ayuden, cuidando no descalificar ni interferir en su expresión. Por ello, es necesario escuchar activamente a los estudiantes de tal forma que puedan expresar verbalmente sus intenciones e ideas en relación con sus expresiones artísticas.</p> <p>Dado que es posible que esta sea la última etapa de aprendizaje formal de las artes, habrá que cuidar la comprensión de los conceptos y el desarrollo de destrezas que les permitan afianzar la ejecución de sus productos expresivos.</p> <p>El trabajo por proyectos y en los laboratorios resulta significativo por cuanto la cohesión de grupo que se lleva a cabo en esta etapa, les motiva a dar lo mejor de sí en favor de los resultados que se proponen lograr. Para ello, se hace necesaria una distribución diferente del aula, en la que sea posible interactuar en pequeños grupos y, de otra parte, favorecer un ambiente que les permita concentrarse en su actividad expresiva.</p> <p>Igualmente se debe motivar a los estudiantes a realizar sus propuestas de gestión cultural, utilizando los montajes escénicos, dancísticos o musicales, organizando exposiciones de sus trabajos y gestionándolas con casa de la cultura e instituciones relacionadas con su EE,, a estas exposiciones se puede invitar a las familias y a la comunidad educativa.</p>

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

Competencias y Desempeños en Artes Plásticas y Visuales. Grupos de Grados de 1 a 3

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
SENSIBILIDAD PERCEPTIVA	<p>Exploro la naturaleza observando relaciones entre formas, tamaños, texturas y colores.</p> <p>Recurso a experiencias y fantasías, como recursos que me permitan evocar imágenes que enriquezcan mi expresión plástica.</p> <p>Exploro en la web representaciones plásticas y visuales, preguntándome sobre el modo como han sido realizadas diversas imágenes y formas de representación las artes plásticas y visuales.</p> <p>Me relaciono afectivamente con objetos e imágenes que hacen parte de mi entorno socio cultural inmediato.</p>	<p>En el momento en que niñas y niños inician su ciclo en la educación básica, hacia los 6, 7 años, están transitando de una etapa egocéntrica, en la que perciben el mundo a través de su yo inmediato (realizan esquemas gráficos básicos, muy personales), hacia la descentración de su pensamiento, con una mayor conciencia de la realidad (representaciones gráficas más elaboradas en la conquista de sus propios modos de expresión, con algunas influencias de los rasgos distintivos de su cultura).</p> <p>Desarrollar actividades de exploración de los sentidos (observar, palpar, escuchar, oler, degustar, sentir el cuerpo); estas se pueden realizar separadamente o relacionar gradualmente.</p> <p>Enfatizar en experiencias de observación y desarrollo de la sensorialidad visual (relaciones entre las cosas, de forma tamaño, color y texturas). La observación de sí, en relación con los compañeros y el entorno próximo ha de propiciarse como actividad transversal que les permita a los niños preguntarse sobre lo que perciben y cómo ello influye en sus motivaciones para expresarse.</p> <p>Proponer juegos que integren actividades de exploración plástica y visual. El juego en estas edades es una forma natural de descubrimiento y aprehensión del mundo, a partir del que afloran la fantasía, las emociones y el disfrute, por lo que resulta una herramienta útil para jalonar el desarrollo de la sensibilidad perceptiva.</p> <p>Acompañar la exploración en Web para la observación de diversas expresiones plásticas y visuales que les impacten.</p>
PRODUCCIÓN ARTÍSTICA	<p>Me familiarizo con formas básicas de expresión plástica (dibujo, pintura, modelado, construcciones, otros), entendiéndolas como medios de comunicación de vivencias, sentimientos e ideas.</p> <p>Expreso pensamientos, sentimientos, fantasías e impresiones propias mediante la exploración de materiales, técnicas y procedimientos básicos de las artes plásticas.</p> <p>Aplico conceptos básicos de las artes plásticas (forma, tamaño, color, textura, volumen), para expresarme creativamente.</p> <p>Exploro posibilidades de expresión a través de los nuevos medios</p> <p>Observo mi proceso expresivo comprendiendo desaciertos y aprovechando imprevistos, en favor de la creación plástica.</p> <p>Reconozco la importancia de la producción plástica de la clase, contribuyendo al cuidado del aula/taller y a la socialización de la producción artística del grupo.</p>	<p>Los niños y niñas configuran su identidad en el marco de su entorno inmediato, familia, escuela y los contextos próximos, por lo que se requiere que los temas pretexto para su expresión plástica sean flexibles y motivantes, conforme a sus intereses.</p> <p>La introducción a los medios expresivos plásticos básicos (dibujo, pintura, modelado) ha de ser gradual enfatizando en su propósito exploratorio y expresivo, aunque paulatinamente se van integrando conceptos básicos de composición (forma, tamaño, color, textura, volumen), como también aquellos aspectos relacionados con los procedimientos (manejo de técnicas y materiales). Es necesario cuidar que la instrucción técnica o procedimental signifique un apoyo y no interfiera su expresión.</p> <p>El estímulo de la imaginación y el desarrollo la expresión creadora, son asuntos transversales en la enseñanza de las artes plásticas y visuales, pero en esta etapa, en que los niños están afianzando sus propias representaciones, conviene animarlos para que expresen sus propias emociones.</p> <p>Alternar actividades de expresión individual con otras de carácter grupal (pequeños grupos), por lo que conviene diseñar proyectos de expresión plástica y visual, adecuados a sus edades en cuanto a su significación y manejo, en los que los niños puedan participar y proponer, así como desarrollar un sentido del trabajo de equipo y de responsabilidad en el manejo de materiales y cuidado del sitio de trabajo.</p> <p>Privilegiar la exploración de los materiales y pigmentos que resulten de fácil manejo (vinilos, temple, lápices grasos y pasteles), permitiéndoles el tiempo para que se familiaricen y adquieran confianza en su expresión. Conviene que exploren materiales naturales (fibras, pigmentos, preparación de la arcilla), en las regiones hay infinidad de posibilidades. Su participación en la preparación de materiales (masillas de harina, aserrín, papier maché, otros) les posibilita hacer conciencia de las posibilidades de la materia plástica, pero esta actividad debe preverse antes de la motivación del tema a representar para evitar la dispersión. Los formatos para trabajar han de ser variados, los grandes son más favorables para el desarrollo de la motricidad. Conviene igualmente la exploración de posibilidades expresivas visuales a través de los nuevos medios.</p> <p>La adecuación del aula o taller es imprescindible para favorecer el trabajo expresivo; se requiere propiciar un clima afectivo y flexible que permita la concentración en el trabajo, el respeto por los trabajos de los otros. En estas edades el docente requiere ser muy recursivo para que todos los niños tengan acceso a variados materiales y procedimientos, según sus intereses, de modo que ello les permita encontrar afinidades para expresarse auténticamente.</p> <p>Acompañar el trabajo expresivo de los niños, interesándose sobre los temas que prefieren para expresarse, sobre los modos como lo hacen, haciendo preguntas para orientarlos, cuidando no dar directrices que interfieran en la confianza de su expresión.</p>

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

Competencias y Desempeños en Artes Plásticas y Visuales. Grupos de Grados de 1 a 3

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">COMPRESIÓN CRÍTICO - CULTURAL</p>	<p>Manifiesto interés por mis propias representaciones plásticas y las de mis compañeros, identificando lo que caracteriza a estas expresiones.</p> <p>Me integro a las actividades de apreciación de los trabajos del aula, asumiendo una actitud participativa y de respeto por la expresión plástica propia y la de mis compañeros.</p> <p>Comprendo que las expresiones artísticas plásticas son producto de distintos momentos y contextos de realización, interesándome en conocer sobre estos aspectos.</p> <p>Me intereso por conocer expresiones artesanales del contexto local, relatos acerca de mi comunidad, y leyendas y tradiciones que me permitan ampliar mi comprensión de la actividad artística como realización humana, para lo cual realizo consulta en la Web.</p>	<p>Realizar exposiciones de los trabajos plásticos o visuales de las niñas y niños, tanto parciales como finales.; asignarles responsabilidades en el montaje de las muestras (acordes con su nivel), de manera que la circulación de los productos artísticos comience a tener sentido, con fines de su apreciación. Es necesario motivarlos para que expresen verbalmente sus pareceres sobre sus trabajos y los de los otros, preguntándose por la intención y los aspectos que los hacen atractivos. Enfatizar en que el gusto estético varía dependiendo de los intereses y expectativas de cada estudiante, por lo que sus apreciaciones deben ser cuidadosas, con el ánimo de apoyar y aportar. Aprovechas pedagógicamente las diversas apreciaciones como una oportunidad para valorar las diferencias y resaltar la importancia de la diversidad.</p> <p>Reconocer el momento en que es pertinente ampliar la comprensión de las artes plásticas/ visuales, refiriéndose a aspectos contextuales o históricos básicos que permitan a sus estudiantes entender la actividad artística como parte de las manifestaciones humanas que aportan a la construcción de la cultura. Para ello podrá aprovechar las preguntas de los niños y niñas, como también realizar explicaciones breves que ilustren y amplíen su repertorio, sobre asuntos básicos de los conceptos que están afianzándose (utilizar preferiblemente los nuevos medios, imágenes, videos y audios, para que estas presentaciones resulten atractivas.</p> <p>Realizar visitas o salidas culturales (mínimo una, durante el año lectivo), que los familiaricen con el contexto cultural local y sus manifestaciones tradicionales y artísticas, favoreciendo el contacto directo con artistas plásticos, artesanos y sabedores.</p> <p>Animar a las niñas y niños a realizar consultas en la web, biblioteca cercana, museos o casas de la cultura, relacionadas con las artes plásticas y visuales. (estas deben ser adecuadas, en tiempo y profundidad, a la edad y al nivel de escolaridad).</p> <p>Integrar a la familia para que junto a sus hijos frecuenten actividades culturales (expresiones plásticas, visuales, artesanales o ancestrales), que se conviertan en oportunidad de valoración del patrimonio.</p>

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL
Competencias y Desempeños en Artes Plásticas y Visuales. Grupos de Grados de 4 a 5

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
SENSIBILIDAD PERCEPTIVA	<p>Contrasto características del entorno natural que enriquezcan mi expresión, relacionándome experiencialmente.</p> <p>Exploro en la Web imágenes de la producción cultural que enriquezcan mis estructuras de referencia perceptivas.</p> <p>Me intereso por la comprensión del espacio y de las relaciones que percibo entre formas, tamaños, colores, texturas, y volumen.</p> <p>Me relaciono vivencialmente con diversas formas de representación plástica/visual, identificando las características expresivas y compositivas que me atraen.</p> <p>Manifiesto mis experiencias sensoriales y emocionales con respecto a preferencias por expresiones plásticas (clásicas o contemporáneas), visuales, artesanales, patrimoniales.</p>	<p>En esta etapa de los niños y niñas se hace presente la conciencia progresiva del mundo exterior, se acentúa la sensibilidad por las formas del entorno natural y cultural, y sus representaciones gráficas tienden a ser fieles con respecto a la realidad que perciben. Se intensifican las emociones, se agudiza su sensibilidad perceptiva en la observación del detalle (aparición visual de los objetos), así como su sentido estético; de ahí las manifestaciones de asombro por aquello que les parece bello o les llama la atención.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propiciar experiencias que motiven a los estudiantes a hacer conciencia de lo que ocurre en su mundo perceptivo (sensitividad), tanto de las relaciones formales de lo que observan, como de las emociones y significados que otorgan. Además de fomentar la capacidad de disfrute con respecto al mundo natural, ahora es posible ampliar la mirada con respecto a la observación de contextos culturales como el colegio, el barrio, la localidad y los entornos virtuales. - Realizar actividades y por poner ejemplos que amplíen la capacidad de comprensión del espacio (relaciones espaciales entre partes y todo, descubrimiento del plano, consideración de las distancias cerca- lejos, discriminación del color, tonos y matices).
PRODUCCIÓN - CREACIÓN	<p>Me expreso creativamente a partir de una idea y la búsqueda de posibles soluciones para su realización.</p> <p>Articulo mis intenciones expresivas con aspectos compositivos básicos del lenguaje de las artes plásticas.</p> <p>Persisto en la ejecución de mis trabajos expresivos aplicando conocimientos técnicos y procedimientos del lenguaje plástico y visual.</p> <p>Exploro posibilidades de expresión visual mediante herramientas digitales y nuevos medios.</p> <p>Participo en proyectos de creación grupal, y en las actividades de socialización de los trabajos.</p> <p>Contribuyo con el cuidado del aula/taller y de los materiales de trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Animar a la representación gráfica de lo observado, con mayor detalle (esquema corporal, relaciones espaciales (profundidad, línea horizonte, distancias, variaciones de tamaños superposiciones o traslajos), así como proponer ejercicios que favorezcan el manejo expresivo del color. - Promover el afinamiento de la motricidad mediante la exploración de los materiales para comprender su plasticidad (capacidad de la materia de ser transformada), introduciendo gradualmente el concepto de técnica en relación con lo que se pretende expresar. Fomentar actitudes que propendan por un buen ambiente de trabajo y de cuidado del aula (taller) de clase. - Acercar a formas de trabajo artesanal y manejo de los materiales naturales (cuidando estimular la expresión propia). - Aprovechar los nuevos medios como recursos que permiten expresarse (herramientas visuales como cámaras de los celulares, programas gráficos básicos) - Introducir gradualmente conceptos básicos del lenguaje plástico, relacionándolas con sus producciones y familiarizarlos con las nociones de temática y narrativa, que les permitan establecer correspondencias con el sentido de lo que hacen. - Involucrar a las niñas y los niños en la preparación de las muestras que se exponen en el contexto de la clase y de la escuela, asignándoles responsabilidades acordes con sus edades.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

Competencias y Desempeños en Artes Plásticas y Visuales. Grupos de Grados de 4 a 5

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">COMPENSIÓN CRÍTICO - CULTURAL</p>	<p>Comprendo que las creaciones artísticas, plásticas y visuales, son manifestaciones de los diversos contextos sociales, históricos y culturales.</p> <p>Identifico diversas formas de expresión plástica y visual (dibujo, pintura, escultura, imagen digital, audiovisual, artesanía, grafiti, entre otras), en relación con el medio que en que se manifiestan.</p> <p>Realizo valoraciones básicas sobre aspectos formales de obras y prácticas plásticas y visuales (composición, técnicas y procedimientos, tratamiento del tema, etc.), de trabajos propios y de mis compañeros, utilizando el vocabulario específico trabajado en clase.</p> <p>Indago en la Web para conocer sobre autores y características del contexto en que realizaron las producciones artísticas plásticas/visuales que interpreto.</p> <p>Emito apreciaciones de obras y prácticas que circulan en los contextos artístico-culturales (análogos y virtuales), expresándome sobre los significados que ellas me sugieren.</p>	<p>Con respecto a esta competencia, los niños y niñas están en condiciones de reflexionar sobre las artes como una construcción humana y social, relacionada estrechamente con las circunstancias históricas y culturales en las que emergieron. Es así que le compete al docente, promover la reflexión del arte como vehículo de expresión de vulneración de derechos, de protesta ante situaciones de injusticias y desigualdades sociales y como alternativa para fortalecer los mecanismos de participación de garantía, protección y ejercicio de los derechos humanos para alcanzar una sociedad democrática y en paz.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivar a la observación reflexiva de obras y prácticas artísticas plásticas (clásicas y contemporáneas), reparando en sus autores y contextos en que fueron producidas. Animar a los estudiantes para que realicen valoraciones básicas sobre los significados que les sugieren. - Favorecer la consideración de los ejercicios plásticos realizados en clase, tanto los propios como los de los compañeros, señalando aquello que consideran interesante en la identificación de características plásticas (formales y expresivas). - Realizar visitas culturales a escenarios como casas de la cultura, proyectos comunitarios, exposiciones artísticas y ferias artesanales para diferenciar los diversos tipos de producción artística cultural. - Proporcionar oportunidades para la apreciación de materiales audiovisuales y consulta en web que amplíen las posibilidades de reconocer variados escenarios de circulación de las artes plásticas, visuales y de las manifestaciones artesanales y ancestrales. Para cada actividad deben contemplarse estrategias de valoración crítica, individuales o grupales, que resulten atractivas, acordes con el nivel de escolaridad.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL
Competencias y Desempeños en Artes Plásticas y Visuales. Grupos de Grados de 6 a 7

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
SENSIBILIDAD PERCEPTIVA	<p>Cultivo la capacidad de conmovirme ante la experiencia visual que me ofrece el mundo que habito, expresando admiración por las formas naturales y las construcciones culturales.</p> <p>Exploro formas texturas, tonos y colores, que me provoquen sensaciones visuales y táctiles, siendo consciente de que enriquecen mi universo perceptivo y expresivo.</p> <p>Otorgo sentido a las diversas obras plásticas y visuales que percibo en entornos naturales, culturales, y virtuales, discriminado sus características y realizando asociaciones con mi experiencia.</p> <p>Aprecio relaciones cualitativas en los elementos de la composición plástica y visual (figura, fondo, proximidad, peso, superposición, ritmo, etc.), comprendiendo relaciones entre las partes y el todo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En este momento del desarrollo, una mayor conciencia del mundo social conduce a los preadolescentes a centrar su atención en modas, estereotipos y demás usos culturales. Sin ignorar su necesidad de interactuar con su grupo social (compañeros, amigos, "parche"), se requiere la influencia de la clase para que no desconozcan la emocionalidad propia, sus gustos y modos de ser, que los relacionan con los otros. - Proponer la exploración de experiencias perceptivas, visuales y táctiles, que provoquen el asombro y susciten emociones. Estas exploraciones pueden hacerse en parejas o pequeños grupos, animando a los niños, niñas y adolescentes a establecer relaciones sensibles con el entorno natural, cultural, y virtual, y a hacerse conscientes de las emociones estéticas que les provocan (agrado, rechazo, admiración, desprecio, etc.) - Diferenciar elementos básicos de la composición plástica y visual, en expresiones diversas (clásicas y contemporáneas, urbanas, rurales y ancestrales), identificando los diversos géneros y estableciendo relaciones con las emociones y significados que transmiten. - Plantear conversatorios sobre problemáticas de sostenibilidad del ambiente mediante la reflexión sensible sobre el cuidado de sí, de los otros y de lo otro. Puntualizar en temas como el paisaje natural y cultural y apoyarlo con imágenes o video de prácticas artísticas de Land Art.
PRODUCCIÓN - CREACIÓN	<p>Exploro variados materiales y procedimientos de las artes plásticas (estarcido, estampado, collage, técnicas húmedas, etc.), persistiendo en su manejo hasta lograr lo que deseo expresar.</p> <p>Indago sobre posibilidades expresivas de las artes plásticas: el carácter expresivo del color, la plasticidad de los materiales para expresar el volumen y las posibilidades de los objetos para realizar instalaciones.</p> <p>Aplico parámetros compositivos del lenguaje plástico- visual para la configuración de imágenes (elementos básicos, propiedades y relaciones).</p> <p>Estudio alternativas para expresarme creativamente, empleando un lenguaje simbólico que supere los estereotipos culturales.</p> <p>Exploro alternativas de creación visual con el apoyo de medios tecnológicos.</p> <p>Me integro a proyectos de creación grupal, en artes plásticas y o visuales, proponiendo ideas, desarrollando tareas y cuidando de los materiales y el sitio de trabajo.</p> <p>Comprendo el sentido que tiene socializar la producción plástica y visual del aula, por lo que participo en tareas de gestión para su proyección a los demás miembros de la comunidad educativa.</p>	<p>El arte desempeña un papel muy importante en los alumnos de la escuela secundaria. Sin embargo, el marcado interés por lo real y las producciones artísticas de la cultura pueden producir inseguridad, entre lo que ven y lo que son capaces de hacer. Por lo tanto, se sugiere al docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afianzar la seguridad de los niños, niñas y adolescentes en sus producciones plásticas, enfatizando en la diversidad de modos de sentir y expresar, y en que las intenciones realistas no son las únicas posibles en la experiencia creadora. - Alentar a la exploración de diversos modos de expresión (collage, ensamblaje, estampado, estarcido, monotipia etc.), como también medios tecnológicos para la creación visual (fotografía y films minuto, las cámaras de celulares son una buena alternativa), además de algunas técnicas artesanales (telar, cestería, alfarería, repujado, etc.), con los que los estudiantes se sientan identificados. - Insistir en la potencialidad expresiva de los materiales plásticos por lo que requieren ser manipulados, en correspondencia con lo que se desea expresar, enfatizando en la necesidad de una práctica persistente para alcanzar un nivel en el oficio artístico. - Introducir conceptos propios del lenguaje plástico y visual en la medida en que se desarrollan los trabajos del aula. No obstante, estos conceptos deben reconocerse en obras plásticas o prácticas expresivas paradigmáticas, con el fin de lograr que las niñas, niños y adolescentes dimensionen la creación artística. - Favorecer la organización de proyectos, en grupos no mayores a cinco participantes (para evitar la dispersión), Conviene partir de los intereses de las niñas, los niños y adolescentes, siempre que se les oriente con respecto a la viabilidad del proyecto. Incentivar la cooperación y responsabilidad para con la meta colectiva que se proponen. - Asignar roles y tareas para el montaje de sus proyectos plásticos y productos del taller, a ser expuestos en la institución o en entornos cercanos.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

Competencias y Desempeños en Artes Plásticas y Visuales. Grupos de Grados de 6 a 7

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
<p>COMPENSIÓN CRÍTICO - CULTURAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hago lectura comprensiva de obras plásticas y prácticas artísticas visuales, realizando asociaciones con mi experiencia y reflexiones sobre aspectos formales, que me permitan su interpretación. - Me concentro en el análisis formal y contextual de una obra plástica o visual básica, interpretando aspectos de orden temático, simbólico, compositivo y procedimental. - Me pregunto por las obras o prácticas artísticas y visuales, en relación con lo que me sugieren y el modo como influyen en la construcción de mi subjetividad. - Hago lectura crítica de las imágenes visuales producidas a través de los nuevos medios, preguntándome sobre el modo como me configuran. - Realizo aportes en los escenarios de socialización de mis producciones artísticas y las de mis compañeros, con respecto al lenguaje plástico/ visual aplicado. - Me intereso por conocer sobre el proceso histórico y cultural que caracteriza las producciones artísticas plásticas/visuales que analizo. - Valoro críticamente las manifestaciones artísticas, plásticas y visuales, ubicándolas en los diversos contextos de origen (cultura académica, popular, y de consumo). 	<p>En este momento de la escolaridad los preadolescentes están en capacidad de comprender las manifestaciones artísticas como reflejo de la cultura, por lo que habrá que favorecer el desarrollo de la conciencia crítica, sobre las obras, el patrimonio, las manifestaciones tradicionales, y emergentes, como también con respecto a sus propios trabajos y los de sus compañeros,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar capacidades para la lectura formal e interpretación contextual de diversas formas de expresión plástica (clásicas y contemporáneas) y visual (fotografía, animaciones, cortometrajes), relacionarlas con los géneros y técnicas que se trabajan en el taller, e interesarlos por el momento y condiciones de su creación, animándolos a realizar preguntas y valoraciones con respecto a lo que reciben. -Proponer el uso del portafolio, como lugar para compilar las producciones plásticas y visuales con fin de que los estudiantes reflexionen sobre sus procesos y resultados, y los modos en que resuelvan sus intenciones expresivas. Invitar a socializarlo con sus compañeros para recibir sus apreciaciones. Esta carpeta de trabajos ha de ser personalizada con una expresión propia en la carátula. - Acercarlos a la valoración de otras expresiones visuales de la cultura, que se producen y circulan a través de los medios tecnológicos (imágenes, memes, videoclips), como también con expresiones artesanales (vivas o ancestrales), enfatizando en las formas como se manifiesta la cultura desde posturas reflexivas y críticas respecto que lo que se valora. <p>Conviene utilizar medios tecnológicos para la visualización de las obras y manifestaciones culturales a estudiar, animando a los estudiantes a utilizar el lenguaje y conceptos técnicos trabajados y a superar el temor a expresarse en público. El maestro realizará asertivamente las complementaciones que estime pertinentes para la apropiación del tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Programar salidas culturales o gestionar las visitas de artistas, artesanos y sabedores. Es el momento de fortalecer sus comprensiones sobre los distintos tipos de manifestaciones artístico culturales, introduciendo las nociones de diversidad, e interculturalidad. Conviene adicionalmente realizar trabajos de consulta a través de bibliotecas o de la web. -Propiciar diálogos que aborden las circunstancias socio culturales del país o de la región, como oportunidad para expresar puntos de vista y reconocer la importancia de aceptar la diferencia y el respeto por el otro; estas temáticas pueden ser insumo para la realización de proyectos de expresión plástica o visual en donde las niñas, niños y adolescentes puedan proponer.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL
Competencias y Desempeños en Artes Plásticas y Visuales. Grupos de Grados de 8 a 9

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
SENSIBILIDAD PERCEPTIVA	<p>Reconozco las imágenes plásticas y visuales que me ofrecen lo entornos naturales, culturales y virtuales, siendo consciente del modo como contribuyen a enriquecer mi sensibilidad.</p> <p>Asumo actitudes sensibles que me permitan armonizarme con mis actuaciones y modos de habitar, contribuyendo al afianzamiento de valores estéticos.</p> <p>Experimento sensaciones y emociones frente a manifestaciones plásticas o visuales, discriminando los recursos expresivos que me atraen y que me permiten otorgar significados.</p> <p>Exploro estímulos, sensaciones, emociones y sentimientos, como recursos que contribuyan a configurar mi expresión plástica y visual.</p>	<p>La entrada a la adolescencia representa un tránsito de la seguridad de la niñez al mundo inédito del adulto. Corresponde a ella un período de tensiones e incertidumbre debido a los cambios psicobiológicos que se experimentan, también constituye para los y las adolescentes y jóvenes un periodo de nuevas relaciones, actitudes de emancipación frente a la tutela de los mayores, y de sueños acerca del futuro. Se sugiere al docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar momentos para la contemplación sensible del mundo natural y de los entornos virtuales, que permitan a los adolescentes pensarse y reconocer lo auténtico de su dimensión emocional. - Posibilitar un clima de confianza y flexibilidad en la elección de temas y proyectos plásticos y/o visuales, por parte de los y las adolescentes y jóvenes, de modo que sus emociones e intereses auténticos tengan lugar para ser expresados y reconocidos. - Brindar oportunidades de observación atenta de producción plástica y de imagen visual diversa (obras artísticas clásicas y contemporáneas, y manifestaciones tradicionales, y de la cultura popular), para el aguzamiento de su sensibilidad perceptiva, mediante la identificación de las cualidades que las hacen apreciables.
PRODUCCIÓN - CREACIÓN	<p>Aplico en mis trabajos plásticos y visuales elementos de carácter conceptual y formal de las artes, planificando mi proceso creativo a partir los elementos de la composición.</p> <p>Elaboro autónomamente creaciones mediante el lenguaje plástico/visual, con intenciones de transformar simbólicamente de mi experiencia.</p> <p>Exploro las posibilidades que me ofrecen los nuevos medios para expresarme, a través de imágenes digitales (montajes, animaciones, intervenciones, herramientas Web).</p> <p>Me integro a de proyectos artísticos de expresión plástica o articulada con otros modos expresivos, aplicando los conocimientos adquiridos en el contexto del aula.</p> <p>Soy propositivo(a) para el logro de un buen ambiente de trabajo artístico (consecución de materiales, organización del aula o espacio del taller).</p> <p>Participo en la gestión de distintas estrategias para socializar mis producciones artísticas plásticas y visuales, y las de mis compañeros.</p>	<p>Esta etapa marca el paso de la expresión espontanea hacia una de razonamiento, en la que los estudiantes son más críticos de sus propias producciones. Por otra parte, cambian sus expectativas con respecto a la conquista de su independencia, por lo que conviene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afianzar la aprehensión de los conceptos formales y procedimentales de la expresión plástica y visual y el desarrollo de destrezas que les permitan afianzar la ejecución de sus productos expresivos. - Ofrecer oportunidades de elegir con respecto a temas y proyectos de expresión plástica o visual (individuales o colectivos), que los adolescentes deseen emprender. Conviene también ofrecer variados tópicos relacionados con el mundo social circundante, que los convoquen a proponer con intención de transformar. - Prestar atención a la individualidad del adolescente y joven, interesándose por sus preferencias estéticas, y acompañándole con sugerencias en cuanto a materiales y procedimientos para que logre canalizar su intención expresiva, cuidando no descalificar ni interferir su trabajo, animándole a persistir en el proceso hasta su culminación. - Propiciar espacios de exploración y aprovechamiento de los medios digitales (cámaras de fotografía y video, programas de edición, celulares, herramientas web) para producir imágenes fijas y en movimiento, entendiendo a importancia del trabajo colectivo para su realización. - Adecuar el espacio del aula o taller, con la colaboración de los adolescentes y jóvenes, de manera que se genere actitudes de pertenencia y cuidado del espacio, de aprovechamiento de los materiales y respeto por el ambiente de trabajo. - Generar compromiso con la gestión y adecuación de los espacios de socialización del trabajo producido, en la institución o en entornos cercanos.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

Competencias y Desempeños en Artes Plásticas y Visuales. Grupos de Grados de 8 a 9

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">COMPENSIÓN CRÍTICO- CULTURAL</p>	<p>Aprecio los aportes de mi maestro y compañeros sobre aspectos técnicos o conceptuales de mi trabajo plástico y/o visual, para el mejoramiento del mismo.</p> <p>Construyo un criterio personal, que me permita valorar mis trabajos plástico- visuales y los de mis compañeros, según parámetros interpretativos, formales y contextuales.</p> <p>Desarrollo capacidades de análisis de obras plásticas y prácticas artísticas y visuales, de un repertorio de producciones reconocidas, con respecto a sus aspectos técnicos, estilísticos y aquellos relacionados con los contextos culturales propios de las artes.</p> <p>Analizo el quehacer artístico en distintos contextos de la historia, siendo capaz de comprender críticamente las imágenes presentes en las diversas manifestaciones de la cultura popular y de masas, de las sociedades actuales.</p> <p>Realizo lectura crítica de las imágenes presentes en la Web, comprendiendo sus contextos de producción.</p>	<p>Este es el momento para afianzar las capacidades de valoración estética y de juicio crítico de las producciones plásticas y visuales. Para otros, se convierte en la base de lo que debe ser cosechado en el siguiente nivel, el de la educación media.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el juicio estético y la comprensión crítica de las manifestaciones plásticas, visuales, digitales, artesanales y ancestrales, entendiendo que no hay lugar para una única valoración, puesto que su carácter interpretativo obedece a factores emocionales y culturales. - Diseñar estrategias de debate que faciliten asumir un rol crítico para la valoración sistemática de obras paradigmáticas de las artes plástico/visuales, identificando aspectos formales (temáticos, simbólicos, compositivos, técnicos y procedimentales) y contextuales (condiciones sociales y culturales del contexto en que se produjeron). - Generar espacios de valoración crítica de sus propios trabajos de expresión plástica y visual y de sus compañeros y compañeras. Los portafolios de trabajos han de contener consideraciones sobre su propio trabajo y de los demás, al tiempo que acopiar las reflexiones de sus compañeros; conviene que los portafolios contengan un dispositivo de memoria digital para acopiar consultas web e imágenes en movimiento. - Integrar a la clase, la interpretación de las imágenes presentes en las redes sociales, para entenderlas como fenómenos sociales inmersos en la cotidianidad (memes tatuajes, piercing, etc.), reflexionando sobre el impacto generado en la construcción de subjetividades, de modo que les permita asumir posturas críticas. - Articular a la clase de artes plásticas la reflexión sobre la diversidad, la interculturalidad y la inclusión, siendo aspectos que inciden directamente en la configuración de las identidades de los y las adolescentes y jóvenes; de modo que al ser considerados se transformen en propuestas creativas que aporten a mediar en estas problemáticas.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL
Competencias y Desempeños en Artes Plásticas y Visuales. Grupos de Grados de 10 y 11

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
SENSIBILIDAD PERCEPTIVA	<p>Reconozco las imágenes plásticas y visuales que me ofrecen lo entornos naturales, culturales y virtuales, siendo consciente del modo como contribuyen a enriquecer mi sensibilidad.</p> <p>Asumo actitudes sensibles que me permitan armonizarme con mis actuaciones y modos de habitar, contribuyendo al afianzamiento de valores estéticos.</p> <p>Experimento sensaciones, emociones e ideas frente a manifestaciones plásticas o visuales, discriminando los recursos expresivos que me atraen y que me permiten otorgar significados.</p> <p>Exploro estímulos, sensaciones, emociones y sentimientos, como recursos que contribuyan a configurar mi expresión plástica y visual.</p>	<p>En esta etapa la actividad artística se torna mas conceptual y crítica en la utilización de argumentos en la que adolescentes y jóvenes se hacen más críticos de sus creaciones y de las de los demás. Adicionalmente, se generan nuevas expectativas del mundo en la conquista de independencia y en la búsqueda de nuevas perspectivas profesionales y/o laborales, por ello es necesario que tengan oportunidades de elegir en relación a los proyectos que desean desarrollar, en lo posible estos proyectos deben estar directamente vinculados con su proyecto de vida. Algunos temas relacionados con las problemáticas sociales del contexto, pueden servir para ser expresados a través de sus producciones y creaciones artísticas; todo lo cual redundará enormemente en la motivación para persistir en sus trabajos. Se sugiere al docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar momentos para la contemplación y apreciación sensible del mundo natural y de los entornos virtuales, que permitan a los y las adolescentes y jóvenes pensarse y reconocerse dentro de un contexto histórico- social y cultural en relación con su dimensión emocional. - Posibilitar un clima de confianza y flexibilidad en la elección de temas y proyectos plásticos y/o visuales, por parte de las y los adolescentes y jóvenes, de modo que valoren sus propuestas y las de otros e identifiquen el lugar de la expresión de sus emociones e intereses artísticos. - Brindar oportunidades de observación atenta y sistemática de producción plástica y de imagen visual diversa (obras artísticas clásicas y contemporáneas, y manifestaciones tradicionales, y de la cultura popular), para el aguzamiento de su sensibilidad perceptiva, mediante la identificación de las cualidades que las hacen apreciables. - Brindar oportunidades para el análisis de los elementos característicos de diferentes manifestaciones plásticas, visuales y cinematográficas.
PRODUCCIÓN - CREACIÓN	<p>Aplico en mis trabajos plásticos y visuales elementos de carácter conceptual y formal de las artes, planificando mi proceso creativo a partir los elementos de la composición.</p> <p>Elaboro autónomamente creaciones mediante el lenguaje plástico/visual, con intenciones de transformar simbólicamente mi experiencia.</p> <p>Exploro las posibilidades que me ofrecen los nuevos medios para expresarme, a través de imágenes digitales (montajes, animaciones, intervenciones, herramientas Web).</p> <p>Me integro a proyectos artísticos de expresión plástica o articulada con otros modos expresivos, aplicando los conocimientos adquiridos en el contexto del aula.</p> <p>Soy propositiv@ para el logro de un buen ambiente de trabajo artístico (consecución de materiales, organización del aula o espacio del taller).</p> <p>Participo en la gestión de distintas estrategias para socializar mis producciones artísticas plásticas y visuales, y las de mis compañeros.</p> <p>Organizo exposiciones y actividades para socializar los trabajos realizados</p>	<p>Esta etapa está definida por el uso de razonamientos y argumentos críticos en torno a las producciones propias y de los demás, adicionalmente se identifican gustos y preferencias en relación con los gustos de sus pares y amigos. Por otra parte, aumentan sus expectativas con respecto a la conquista de su independencia, por lo que conviene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afianzar la comprensión y aplicación de los conceptos formales y procedimentales de la expresión plástica y visual y el desarrollo de destrezas que les permitan afianzar la ejecución de sus productos expresivos. - Ofrecer oportunidades de elegir con respecto a temas y proyectos de expresión plástica o visual (individuales o colectivos), que las y los adolescentes y jóvenes deseen emprender. Conviene también ofrecer variados tópicos relacionados con el mundo social circundante, que los convoquen a proponer con intención de transformar y generar propuestas de gestión cultural de sus trabajos - Prestar atención a la individualidad de cada adolescente y joven, interesándose por sus preferencias estéticas, y acompañándole con sugerencias en cuanto a materiales y procedimientos para que logre canalizar su intención expresiva, cuidando no descalificar ni interferir su trabajo, animándole a persistir en el proceso hasta su culminación. - Propiciar espacios de exploración y aprovechamiento de los medios digitales (cámaras de fotografía y video, programas de edición, celulares, herramientas web) para producir imágenes fijas y en movimiento, entendiendo a importancia del trabajo colectivo para su realización. - Generar compromiso con la gestión y adecuación de los espacios de socialización del trabajo producido, en la institución o en entornos cercanos. - Generar espacios de exposición y socialización de los trabajos de los estudiantes. - Generar proyectos de gestión cultural que estén articulados con los proyectos de vida de adolescentes y jóvenes participantes.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

Competencias y Desempeños en Artes Plásticas y Visuales. Grupos de Grados de 10 y 11

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">COMPENSIÓN CRÍTICO- CULTURAL</p>	<p>Aprecio los aportes de mi maestro y compañeros sobre aspectos técnicos o conceptuales de mi trabajo plástico y/o visual, para el mejoramiento del mismo.</p> <p>Construyo un criterio personal, que me permita valorar mis trabajos plástico- visuales y los de mis compañeros, según parámetros interpretativos, formales y contextuales.</p> <p>Desarrollo capacidades de análisis de obras plásticas y prácticas artísticas y visuales, de un repertorio de producciones reconocidas, con respecto a sus aspectos técnicos, estilísticos y aquellos relacionados con los contextos culturales propios de las artes.</p> <p>Analizo el quehacer artístico en distintos contextos de la historia, siendo capaz de comprender críticamente las imágenes presentes en las diversas manifestaciones de la cultura popular y de masas, de las sociedades actuales.</p> <p>Realizo lectura crítica de las imágenes presentes en la Web, comprendiendo sus contextos de producción.</p>	<p>Es posible que esta sea la última oportunidad de aprendizaje formal de las artes, por lo que es el momento para afianzar las capacidades de valoración estética y de juicio crítico de las producciones plásticas y visuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proponer reflexiones críticas sobre el juicio estético, la comprensión crítica, las características socioculturales e históricas de las manifestaciones plásticas, visuales, digitales, artesanales y ancestrales, entendiendo que no hay lugar para una única valoración, puesto que su carácter interpretativo obedece a factores emocionales, históricos y socio-culturales. - Elaborar estrategias de debate colectivo que faciliten asumir un rol crítico para la valoración sistemática de obras paradigmáticas de las artes plástico/visuales, identificando aspectos formales (temáticos, simbólicos, compositivos, técnicos y procedimentales) y contextuales (condiciones sociales y culturales del contexto en que se produjeron). - Generar espacios de valoración crítica de sus propios trabajos de expresión plástica y visual y de sus compañeros. Los portafolios de trabajos han de contener consideraciones sobre su propio trabajo y de los demás, al tiempo que acopiar las reflexiones de sus compañeros; conviene que los portafolios contengan un dispositivo de memoria digital para acopiar consultas web e imágenes en movimiento. - Realizar un seminarios y paneles de interpretación y crítica de las imágenes presentes en las redes sociales, para entenderlas como fenómenos sociales inmersos en la cotidianidad (memes tatuajes, piercing, etc.), reflexionando sobre el impacto generado en la construcción de subjetividades, de modo que les permita asumir posturas críticas. - Articular a la clase de artes plásticas la reflexión sobre la diversidad, la interculturalidad y la inclusión, siendo aspectos que inciden directamente en la configuración de las identidades de adolescentes y jóvenes; de modo que al ser consideraos se transformen en propuestas creativas que aporten al desarrollo de los proyectos de vida de los estudiantes. <p>Generar proyectos de gestión cultural que desde las posibilidades de una propuesta productiva, articule los aprendizajes y los proyectos de vida de adolescentes y jóvenes.</p>

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL- ESCÉNICAS
Competencias y Desempeños para los Grupos de Grados de 1 a 3

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
SENSIBILIDAD PERCEPTIVA	<p>Evidencio apertura hacia los juegos simbólicos y de rol, en nuestra cotidianidad y en las actividades dirigidas.</p> <p>Disfruto en los procesos de elaboración de mimesis relacionadas con mi entorno social y natural y las expreso corporalmente.</p> <p>Reconozco diferentes expresiones de las artes escénicas e interactúo con ellas.</p>	<p>En esta primera etapa, el maestro ha de concebirse como un creador de estrategias didácticas que le permitan desarrollar una acompañamiento asertivo y acertado de sus estudiantes, para lograr una formación integral, por lo que se sugiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acercarlos a la dramatización mediante el proceso de mimesis, entendido desde la poética (Aristóteles, 1990), quien entiende la imitación no como la simple copia de lo que algo es sino, más allá, como la posibilidad de lo que podría ser. Para este autor la mimesis es una herramienta utilizada por la humanidad para aprehender el mundo, así lo es también para los niños y niñas. - Tener presente que la dramatización forma parte de las actividades connaturales a la infancia, por lo que es posible desencadenar procesos de exploración a través de múltiples estímulos, una narración, una canción, una imagen, una sesión de expresión corporal dirigida. - Emplear los referentes de literatura infantil tradicional y contemporánea como un soporte importante para la clase.t
PRODUCCIÓN - CREACIÓN	<p>Expreso con libertad las sensaciones, que me suscitan las actividades en torno a la exploración de mis habilidades corporales en un espacio determinado.</p> <p>Interactuó corporal y expresivamente dentro del grupo de compañeros en las actividades que la clase me propone.</p> <p>Comparto las expresiones de las artes escénicas que proponen en la clase mis compañeros y el profesor o profesora.</p>	<p>Si bien en esta etapa, la producción escénica, en sentido estricto, no tiene prioridad, dado que hemos previsto ambientes ricos en estímulos es posible presentar elementos que recojan las expresiones y el resultado de las exploraciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enfatizar en el desarrollo de la dramatización y la aplicación de la mimesis, mediante juegos y/o representaciones individuales y colectivas. Esto, como un ambiente de aprendizaje que permite a los niños y niñas acercarse a nociones como: la transformación en otro, la elaboración de roles para la representación y la aplicación del "como si"; todo ello, como acicate para la imaginación y la creatividad. - Utilizar como referentes a empelar en el aula las creaciones de teatro para niños.
COMPRESIÓN CRÍTICO - CULTURAL	<p>Doy cuenta de una descripción detallada de mis producciones y de las de mis compañeros de juego dramático.</p> <p>Emito opiniones relacionadas con el gusto y el disgusto en relación con las expresiones escénicas individuales y colectivas.</p> <p>Realizo consulta en la Web con fines de ampliar posibilidades de lectura crítica (imágenes, sonidos, gestos, naturaleza, cultura).</p> <p>Realizo comparaciones con respecto a las expresiones corporales, en referentes como la familia y la cultura.</p>	<p>Para favorecer capacidades de lectura crítica, el profesor puede:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proveer herramientas de lectura, entendiéndola no sólo referida a los textos, sino a las imágenes, los sonidos, los gestos, la realidad, de la naturaleza, las relaciones, las expresiones individuales y colectivas, en clave de aporte y no de juicio de valor. - Acercar a los estudiantes a las producciones de la cultura local y universal (ordenadas históricamente), de manera que se provean referentes de comparación y juicio estético.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL- ESCÉNICAS
Competencias y Desempeños para los Grupos de Grados de 4 a 5

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
SENSIBILIDAD PERCEPTIVA	<p>Disfruto de las actividades de juego dramático, explorando y reconociendo mi corporalidad.</p> <p>Soy consciente de las emociones que construyen mi corporalidad a través del gesto y del movimiento.</p> <p>Percibo las intenciones expresivas de los autores de referencia que me ofrece la clase, relacionándolos con mi cotidianidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar actividades de juego dramático con mayor complejidad que les permitan explorar y hacer conciencia de la propia corporalidad. - Introducir progresivamente producciones dramáticas de la literatura universal con diferentes grados de complejidad estructural. - Desarrollar ejercicios de acercamiento al personaje y la caracterización, bien sea a través del propio cuerpo o mediado por máscaras, títeres u objetos, planteando preguntas que les ayuden a su interiorización: ¿Quién soy yo? ¿Quién es mi personaje?, ¿Cómo se construye en mi corporalidad?, ¿Qué dice mi personaje y que digo yo? ¿Qué dice el autor? ¿Qué se dice en mi familia y en mi comunidad? ¿Qué dicen en la escuela?
PRODUCCIÓN- CREACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Participo activamente en la creación conjunta y recreación de la dramatización -Hago conciencia de la representación del personaje, relacionándola con mi experiencia. - Identifico las nociones de personaje y de obra en las artes escénicas. - Ubico un rol en los procesos de representación de historias sencillas o complejas. - Desarrollo con naturalidad personajes en relatos sencillos con diferentes estructuras. - Desempeño los roles de autor y actor, mediante el uso del cuerpo y la voz y los referentes presentados por el profesor.. - Participo en tareas básicas relacionadas con la socialización de la producción escénica del aula, apoyándome en recursos análogos y digitales. 	<p>Estamos en el momento de fomentar una mayor autonomía de los estudiantes, por lo que se propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sugerir la consulta de temas posibles de representar. - Introducir los roles que ya se exploraron en la etapa anterior, pero yendo más allá, en la producción de dramatizaciones con historias creadas individualmente o por grupo, orientando la relación con el cuerpo la voz y lírica, la narrativa o la dramática, además de utilizar múltiples detonantes de la imaginación y la creatividad. - Apoyarse en la lectura dramática, como herramienta potente para acercarse a los textos de referencia. - En este momento los roles se amplían; sin desaparecer el rol de actor, se suman los roles de autor, director, escenógrafo, actor, y técnico. - Conviene, desde tempranas edades, fomentar en los niños y niñas responsabilidades para contribuir a la circulación de la producción escénica del aula, apoyándose en recursos análogos y digitales.
COMPRESIÓN CRÍTICO-CULTURAL	<p>Asumo con interés el rol de espectador, identificando los aspectos expresivos y técnicos de las representaciones escénicas.</p> <p>Identifico las representaciones escénicas con aspectos de la cotidianidad y de mi experiencia.</p> <p>Comprendo el origen, y la calidad de los referentes de arte escénico que me proponen la clase y los escenarios de la cultura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aquí los referentes de la literatura, y la cultura son acicates para la creación de representaciones posibles. - Se requiere insistir en la concentración que requiere asumir el rol de espectador para identificar sus aspectos expresivos y técnicos.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL- ESCÉNICAS
Competencias y Desempeños para los Grupos de Grados de 6 a 7

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
SENSIBILIDAD PERCEPTIVA	<p>Apropio las nociones de aprestamiento corporal, de frase de movimiento, y los relaciono con el lenguaje verbal.</p> <p>Permanezco en actitud abierta y dispuesta a nociones básicas de improvisación, motivada y automotivada.</p> <p>Comprendo la relación entre las técnicas escénicas propuestas por los autores y las presentadas por el profesor.</p>	<p>En este momento de la formación artística dramática, empezamos a formalizar la relación con la técnica y la tradición teatral, por lo que es posible:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducir a los niños, niñas y adolescentes en el concepto de "entrenamiento" del actor, adaptado a las condiciones concretas. - Referir progresivamente nociones de la tradición teatral de carácter técnico y estilístico, mediante ejemplos a los que se puede exponer a los estudiantes. - Utilizar referentes de la tradición teatral universal, como también aquellos referidos al contexto
PRODUCCIÓN- CREACIÓN	<p>Desarrollo pequeñas o grandes partituras de acciones, improvisaciones y puestas en escena</p> <p>Participo en los diferentes roles de la creación y la producción.</p> <p>Aplico la noción de composición a mis ejercicios escénicos individuales y colectivos.</p> <p>-Participo en actividades de preparación de la escenografía que requieren las presentaciones escénicas, haciendo uso de recursos análogos y virtuales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Profundizar en cada una de las nociones introducidas en momentos anteriores: actor, director, escenógrafo. - Aumentar la complejidad de los temas u obras a abordar, sin perder de vista la pertinencia temática y estilística, de acuerdo con la edad de los estudiantes. - Involucrar a los estudiantes en tareas de preparación de recursos escenográficos, orientándolo para que hagan uso de medios análogos y virtuales.
COMPRESIÓN CRÍTICO-CULTURAL	<p>Distingo la noción de técnica teatral en mi trabajo y los de mis compañeros.</p> <p>Participo como espectador de los ejercicios escénicos de mis compañeros, manifestando mis apreciaciones sobre lo que veo.</p> <p>Participo en la comprensión e interpretación de eventos artísticos en el contexto escolar, directamente en escenarios culturales o a través de medios virtuales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De nuevo, cuidando el elemento ético, se debe promover la lectura crítica y fraternal de sus propias producciones escénicas y las de sus compañeros, así como las producciones de la cultura vistas directamente o a través de medios virtuales. ¿Qué veo? - Provocar la descripción detallada de la representación de la que se ha sido espectador, planteando las siguientes cuestiones: ¿Qué siento, pienso y opino de lo veo? ¿Qué mejoría a lo que veo? ¿Qué cambiaría a lo que veo?

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL- ESCÉNICAS
Competencias y Desempeños para los Grupos de Grados de 8 a 9

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
SENSIBILIDAD PERCEPTIVA	<p>Disfruto de la variedad de emociones que me suscitan las representaciones dramáticas que observo.</p> <p>Exploro posibilidades corporales evocando situaciones emotivas de mi experiencia.</p> <p>Me vinculo con referentes de nuestro entorno, de carácter real, artístico y cultural, para utilizarlos creativamente.</p> <p>Asumo un rol relativamente permanente en los ejercicios escénicos en la escuela y fuera de ella.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proveer a los estudiantes suficientes elementos de la producción nacional e internacional como referentes para la creación. - Tener presente que los procesos de sensibilización van de lo simple a lo complejo a lo largo de la formación. - Facilitar la observación de producciones escénicas a través de los medios digitales o con ejemplos de la cultura del contexto en el que se encuentre la escuela.
PRODUCCIÓN- CREACIÓN	<p>Concibo y llevo a cabo montajes inspirados en ideas, temas, hechos sugerentes y textos teatrales del repertorio universal.</p> <p>Participo de la gestión y circulación de las representaciones teatrales a escalas coherentes con el contexto de ubicación de mi escuela, haciendo uso de medios análogos y virtuales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover la creación, producción y circulación de montajes de teatro utilizando diversas técnicas y elevando la comprensión de la relación con el público de su contexto, otros contextos culturales, y de la historia del arte. - Acercar a los estudiantes a divisiones del trabajo pertinentes con la efectividad de la producción y la gestión escénica, haciendo uso de medios análogos y virtuales.
COMPRESIÓN CRÍTICO-CULTURAL	<p>Participo en eventos de carácter reflexivo, en relación con el teatro en la escuela.</p> <p>Apropio elementos teóricos, técnicos, estéticos y éticos básicos para desarrollar crítica teatral informada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proveer las condiciones para desarrollar textos de crítica, y producción de dramaturgia que circulen en medios institucionales y externos a la institución, para promover el intercambio de ideas y desarrollar capacidades de lectura de las producciones propias y ajenas. - Desarrollar foros de discusión sobre el hecho teatral, así como retroalimentación de expertos al alcance de la institución y fuera de ella.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL- ESCÉNICAS
Competencias y Desempeños para los Grupos de Grados de 10 y 11

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
SENSIBILIDAD PERCEPTIVA	<p>Disfruto de la variedad de emociones que me suscitan las representaciones dramáticas que observo.</p> <p>Exploro posibilidades corporales evocando situaciones emotivas de mi experiencia.</p> <p>Me vinculo con referentes de nuestro entorno, de carácter real, artístico y cultural, para utilizarlos creativamente.</p> <p>Asumo un rol relativamente permanente en los ejercicios escénicos en la escuela y fuera de ella.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proveer a los estudiantes suficientes elementos de la producción nacional e internacional como referentes para la creación. - Tener presente que los procesos de sensibilización van de lo simple a lo complejo a lo largo de la formación. - Facilitar la observación de producciones escénicas a través de los medios digitales o con ejemplos de la cultura del contexto en el que se encuentre la escuela.
PRODUCCIÓN- CREACIÓN	<p>Concibo y llevo a cabo montajes inspirados en ideas, temas, hechos sugerentes y textos teatrales del repertorio universal.</p> <p>Participo de la gestión y circulación de las representaciones teatrales a escalas coherentes con el contexto de ubicación de mi escuela, haciendo uso de medios análogos y virtuales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover la creación, producción y circulación de montajes de teatro utilizando diversas técnicas y elevando la comprensión de la relación con el público de su contexto, otros contextos culturales, y de la historia del arte. -Promover el desarrollo de montajes que articulen los diversos lenguajes expresivos como la música, la danza y la elaboración de escenografías. - Acercar a los estudiantes a divisiones del trabajo pertinentes con la efectividad de la producción y la gestión escénica, haciendo uso de medios análogos y virtuales. -Elaborar proyectos de gestión cultural para el desarrollo y socialización de los montajes teatrales realizados, articulados a los proyectos de vida de los estudiantes..
COMPRESIÓN CRÍTICO-CULTURAL	<p>Participo en eventos de carácter reflexivo, en relación con el teatro en la escuela.</p> <p>Apropio elementos teóricos, técnicos, estéticos y éticos básicos para desarrollar crítica teatral informada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proveer las condiciones para desarrollar textos de crítica, y producción de dramaturgia que circulen en medios institucionales y externos a la institución, para promover el intercambio de ideas y desarrollar capacidades de lectura de las producciones propias y ajenas. - Desarrollar foros de discusión sobre el hecho teatral, así como retroalimentación de expertos al alcance de la institución y fuera de ella. -Diseñar y gestionar proyectos culturales con la comunidad educativa vinculando las familias.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL- MÚSICA
Competencias y Desempeños para los Grupos de Grados 1 a 3

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
SENSIBILIDAD PERCEPTIVA	<p>Hago exploración y reconocimiento de mis sentidos (oído, vista, tacto), y reconozco en ellos instrumentos de expresión y de relación con el medio.</p> <p>Diferencio sensorialmente los timbres de objetos sonoros, y sus formas de producción sonora (instrumentos idiófonos, cordófonos, membranófonos, aerófonos), relacionado sus características con el movimiento corporal.</p> <p>Me relaciono lúdicamente con la música, y lo demuestro partir del desarrollo motriz corporal (escucho, acompaño con el cuerpo, juego e imito frases, fragmentos rítmicos, gestos corporales) de manera individual y colectiva.</p> <p>Discrimino propiedades sonoras (objetos sonoros e instrumentos), propiedades del movimiento y de la voz, a través de medios análogos y digitales.</p> <p>Atiendo a indicaciones básicas sobre la expresión del lenguaje musical (relación de gestos y señales con referencia al tiempo, el matiz, control de las variaciones del tono de voz, del movimiento, etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El juego es la herramienta metodológica central del aprendizaje musical dado que permite comprender las posibilidades del sonido y del movimiento para expresar ideas y sentimientos en situaciones de juego. A través de juegos desarrollados colectivamente se generan actividades para el desarrollo corporal, lateralidad, nociones espaciales para el reconocimiento de la producción del sonido. - Promover la exploración lúdica y sensorial de los elementos sonoros de su entorno más cercano (la casa, la escuela, la calle, el barrio, etc.) en los que descubren el placer de escuchar sonidos, y reconocer sus posibilidades sonoras (timbre, duración, intensidad, altura). Esto apoyado con salidas de campo, y recursos tecnológicos. - Promover en los niños y niñas conductas para el cuidado por el aparato auditivo con la utilización de dispositivos tecnológicos y promover el respeto y cuidado de los otros y en el entorno sonoro. - Se plantea al maestro consultar los textos sobre varios pedagogos musicales: la rítmica de Jacques Dalcroze, la educación musical de Edgar Willems, Violeta Hemsy de Gainza.
PRODUCCIÓN - CREACIÓN	<p>Me relaciono con las nociones de tiempo, ritmo, duración, y movimiento, a partir de juegos y ejercicios con el pulso.</p> <p>Manifiesto pensamientos, sentimientos e impresiones mediante la expresión musical (improvisación de sonidos con el propio cuerpo o canciones).</p> <p>Realizo ejercicios sobre un patrón rítmico (imitativos o de improvisación).</p>	<p>Para favorecer el afianzamiento de la competencia se sugiere articular desarrollos expresivos musicales a través de canciones - rondas y música relacionada con los temas trabajados en otras áreas en centros de interés. Se sugiere consultar sitios web con un amplio repertorio de canciones infantiles en ritmos tradicionales tanto de Colombia como de Latinoamérica, de autores y agrupaciones colombianas y latinoamericanas (Maguaré https://maguare.gov.co/, Butiá, MOCILYC)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar la voz y el propio cuerpo como primeros instrumentos musicales, buscando favorecer el dominio del esquema corporal y la espacialidad apoyándose en onomatopeyas, ecos rítmicos. - Explorar el sonido mediante la manipulación de materiales, desde situaciones lúdicas. (se sugieren instrumentos de percusión menor: tambores, claves, cajas chinas, marimbas, xilófonos, sonajeros, instrumental Orff) disponibles en el ámbito escolar y el entorno. - Apoyar la comprensión de las propiedades sonoras con la utilización de grafías y de herramientas audiovisuales.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL- MÚSICA
Competencias y Desempeños para los Grupos de Grados 1 a 3

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
<p align="center">COMPRESIÓN CRÍTICO - CULTURAL</p>	<p>Entiendo la práctica musical como medio de comunicación de vivencias, sentimientos e ideas a nivel individual y colectivo.</p> <p>Realizo demostraciones colectivas e individuales de canto, ejecución instrumental a partir de los repertorios sugeridos en clase.</p> <p>Reconozco las expresiones artísticas y musicales de mi entorno familiar y local.</p> <p>Reconozco canciones y músicas que regulan y generan identidad en mi entorno (himno del colegio, himno nacional, himno del municipio o departamento y las rondas o canciones tradicionales) haciendo uso de dispositivos y consulta en la web.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar el acercamiento a las manifestaciones artístico – musicales presentes en el entorno cercano a la escuela: academias o escuelas de música, grupos musicales de los niños. - Proponer el reconocimiento de las expresiones musicales y artísticas que los niños y niñas tienen en sus entornos familiares. - Realizar presentaciones musicales de los procesos que se adelanten, generando una reflexión sobre el significado de la puesta en escena. - Generar registros audiovisuales y sonoros de las presentaciones musicales, que permitan posteriormente ser visualizados y apoyen la construcción del pensamiento crítico y valorativo con respecto al desarrollo musical. - Realizar audiciones de canciones y obras musicales cortas seleccionadas para reconocer aspectos del sonido, así como el poder expresivo de la música. Se sugiere un repertorio que incluya obras musicales de la tradición musical del contexto cultural en el que está la escuela, de varias regiones de Colombia, del amplio repertorio latinoamericano de canciones infantiles y de otras latitudes. - Construir una discoteca o listado de canciones del año de la clase de música, la cual los niños y niñas puedan ir referenciando y teniendo en dispositivos móviles o en CDs para escuchar en casa.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL- MÚSICA
Competencias y Desempeños para los Grupos de Grados 4 a 5

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
SENSIBILIDAD PERCEPTIVA	<p>Soy consciente de mis emociones en experiencias relacionadas con el universo sonoro, y las expresiones musicales que se escuchan en mi entorno social, cultural, natural, tecnológico.</p> <p>Me relaciono con algunas características expresivas del sonido, por ejemplo, cambios súbitos en el matiz o velocidad de una pieza musical, de un movimiento, etc.</p> <p>Identifico texturas musicales a partir del reconocimiento de instrumentos de viento, cuerda, percusión, mixtos en una pieza musical, en audiciones presenciales o a través de medios digitales.</p> <p>Me relaciono vivencialmente con diversas expresiones sonoras, y reconozco su funcionalidad: música para escuchar, para bailar, para acompañar distintos momentos de la vida: meditar, celebrar, ambientar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la afirmación del esquema corporal, así como las nociones temporo – espaciales referidas a uno mismo, a los otros y a los objetos las cuales afianzan el aprendizaje musical a través de rondas y canciones infantiles - Facilitar que los niños comprendan las posibilidades del sonido y del movimiento como formas de expresión y representación de ideas y de sentimientos. - Apoyarse en herramientas digitales como Viajeros del Pentagrama (MinCultura http://www.viajerosdelpentagrama.gov.co/anio_ensena.php) y la maleta pedagógica de la Orquesta Filarmónica de Bogotá, como también la utilización de colores, dibujos y grafías para construir las nociones de ritmo, melodía y armonía. - Se plantea al maestro consultar la metodología de Zoltan Kodaly para apoyar el manejo de la voz y de la audición musical. También autores que han escrito sobre la educación musical como Christopher Small, Raymond Murray Schafer, Maurice Martenot, Carl Orff, Judith Akoschky, María Teresa Martínez, Olga Lucía Jiménez.
PRODUCCIÓN - CREACIÓN	<p>Realizo ejercicios para comprender la estructura de canciones utilizando el vocabulario musical</p> <p>Discrimino valoraciones comparativas de las características de la música (altura, intensidad, duración y timbre) en ejemplos de canciones y piezas musicales.</p> <p>Realizo ejercicios de improvisación o creación individual o colectiva de canciones sobre un patrón musical, de acuerdo a los temas que estamos trabajando en el transcurso del año.</p> <p>Aplico aspectos técnicos básicos, orientados a la ejecución adecuada de un ejercicio (en un instrumento específico, con un fin comunicativo determinado.</p> <p>Atiendo a indicaciones básicas que tienen que ver con la expresión del lenguaje musical; relacionar los gestos y señales con referencia al tiempo, el matiz; a controlar las variaciones del tono de voz, del movimiento, etc.</p> <p>Realizo registro de mi proceso musical y del grupo mediante la elaboración de un portafolio, apropiando herramientas de las TIC.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer a los escolares la interpretación de canciones, melodías y piezas instrumentales al unísono y en formas sencillas polifónicas, utilizando diferentes tipos de repertorios: músicas infantiles, tradicionales, urbanas, cercanas a los entornos sonoros de los estudiantes. - Utilizar la grafía no convencional en pequeñas composiciones rítmicas y melódicas individuales y colectivas - Proponer ejercicios de portafolio para realizar un registro de memoria del proceso musical de cada estudiante y a nivel colectivo. Para dicho portafolio apropiará herramientas de las TIC. - Orientar la construcción de instrumentos musicales con materiales reciclados para apoyar los recursos del aula en la clase de música.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL- MÚSICA
Competencias y Desempeños para los Grupos de Grados 4 a 5

Competencias

Desempeños

Sugerencias para los docentes

COMPRESIÓN CRÍTICO-CULTURAL

Me relaciono con algunas historias de músicos, compositores, agrupaciones musicales, de mi entorno cultural.

Identifico características de algunos ritmos musicales: tradicionales, urbanos, entre otros.

- Posibilitar que los niños conozcan algunos medios de comunicación locales y regionales: radios culturales, comunitarias, canales de televisión, canales de YouTube en los que se difunden las expresiones musicales propias del contexto cultural de la escuela.

- Favorecer las salidas de campo culturales (conciertos, festivales, muestras artísticas de varios espacios culturales del territorio en el que se encuentra la escuela), con el fin de articularlos como espacios de apreciación musical.

-Se sugiere la construcción de una discoteca de canciones de variados géneros, ritmos y procedencias, el cual los niños y niñas compartan y puedan escuchar tanto en clase como en la casa con su familia.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL- MÚSICA
Competencias y Desempeños para los Grupos de Grados 6 a 7

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
SENSIBILIDAD PERCEPTIVA	<p>Doy sentido a una melodía mediante el reconocimiento de los aspectos expresivos de la música.</p> <p>Exploro posibilidades de relación visual, auditiva, senso-motriz de la música, y las integro a la ejecución musical con el cuerpo y el espacio.</p> <p>Comprendo el valor del silencio para propiciar la escucha propia y de los demás, así como el respeto para ejecutar y disfrutar de la música, actuando coherentemente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Posibilitar espacios para al escucha, tanto a nivel individual como colectivo, promoviéndola como un valor fundamental en el ejercicio musical. - Favorecer la asociación de melodías con experiencias y evocaciones y representarlas mediante otros lenguajes expresivos, plásticos, narrativos. - Combinar en las clases ejercicios de escucha con ejercicios de movimiento. Invitar a docentes de danza o bailarines a la clase para afianzar la relación corporal con elementos musicales del ritmo, melodía, dinámicas y matices. - Para estas estrategias se sugiere apoyarse en recursos didácticos digitales como lo es http://www.viajerosdelpentagrama.gov.co/. - Propiciar el encuentro vivencial en el aula con agrupaciones de distinta conformación musical para comprender las familias de instrumentos y cómo se da la producción del sonido. (instrumentos cordófonos, membranófonos, aerófonos, electrófonos, etc.)
PRODUCCIÓN - CREACIÓN	<p>Manejo elementos formales en la apropiación e interpretación de una obra musical sencilla.</p> <p>Aplico conocimientos, habilidades y actitudes, en la búsqueda de un método de estudio que contribuya a la interiorización, ejercitación y mecanización de la práctica musical.</p> <p>Realizo interpretación musical de algún instrumento (percusión, viento, cuerdas) en conjunto con la voz, para manifestar emociones, sensaciones, impresiones; por ejemplo, matices agógicos, dinámicos apoyado en la memoria musical y texto (guion musical o partitura).</p> <p>Distingo las características de las distintas familias de instrumentos musicales: cordófonos, membranófonos, aerófonos, electrófonos, etc.</p> <p>Elaboro creaciones artísticas individuales y colectivas, con apoyo de diversos recursos: instrumentos, y medios digitales. mediante las cuales muestro la apropiación de los elementos conceptuales de la música, contemplados en clase; así como control, fluidez y destreza en cuanto al manejo técnico.</p> <p>Propongo ejercicios de creación e improvisación, tales como secuencias rítmico-melódicos (música) a nivel individual y colectivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover el desarrollo del manejo vocal a través de ejercicios colectivos con imitación, quot libet, y la interpretación de canciones seleccionadas del repertorio propuesto y concertado con los estudiantes. - Promover el proceso de apropiación instrumental de una o varias familias de instrumentos (vientos, percusión, cuerdas frotadas o pulsadas) en sus técnicas básicas y desarrollar ejercicios de práctica musical tanto individual como colectiva, que permitan afianzar los conocimientos y habilidades musicales. - Orientar la construcción de instrumentos musicales con materiales reciclados con el fin de propiciar la reflexión sobre el uso de diversos materiales y el cuidado de los instrumentos musicales como tal. - Involucrar a los niños, niñas y adolescentes como gestores en la preparación de los espacios de socialización de las muestras de sus procesos musicales tanto individuales como colectivos. - Plantear con los estudiantes actividades de gestión cultural con la comunidad, para la consecución de recursos que apoyen la clase de EAC, como instrumentos, y/o el mantenimiento y reparación de los existentes. - Gestionar con el colegio y entes culturales salidas de campo culturales a conciertos, festivales, muestras artísticas de varios espacios culturales del territorio, e integrar a la familia en prácticas que cultiven la apreciación de la música con sus hijos. - Promover ejercicios que motiven a los niños, niñas y adolescentes a desarrollar la creatividad y elementos de la improvisación musical en las prácticas colectivas. - Se sugiere al maestro la revisión de los principios metodológicos de pedagogías como la Suzuki, Yamaha, Pilar Pascual.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL- MÚSICA
Competencias y Desempeños para los Grupos de Grados 6 a 7

Competencias

Desempeños

Sugerencias para los docentes

COMPRESIÓN CRÍTICO - CULTURAL

Reflexiono sobre conceptos y aspectos expresivos, en el análisis de mis producciones artísticas musicales y las de otros.

Participo de espacios artístico – musicales como festivales artísticos escolares valorando, analizando y aportando en el desarrollo de estos espacios.

Me relaciono con los procesos históricos y culturales de la música y comprendo elementos que permiten caracterizar aspectos estilísticos, en diferentes géneros musicales, apoyándome en medios de consulta virtual.

- Se plantea al maestro el promover y generar vínculos con agrupaciones musicales del contexto local y regional para la realización de conciertos didácticos, en los que se explique y vivencie con los niños, niñas adolescentes las características de la música y se propicie la valoración de la diversidad musical existente en el entorno.

- Favorecer espacios de escucha de aspectos formales y también contextuales de la música, para aproximarlos a géneros, autores, e historia de la música apoyándose en medios de consulta virtual.

Se sugiere la creación de una memoria digital o repertorio de canciones y músicas de diferentes géneros, ritmos y procedencias para trabajar durante el año y enriquecer el espectro de análisis y comprensión de la diversidad musical en los estudiantes.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL- MÚSICA
Competencias y Desempeños para los Grupos de Grados 8 a 9

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
SENSIBILIDAD PERCEPTIVA	<p>Exploro estímulos, sensaciones, emociones, sentimientos, para afianzar mi percepción auditiva. Reflexiono sobre el cuidado auditivo y vocal, tanto individual como colectivo, y asumo rutinas que lo promuevan.</p> <p>Identifico géneros de mi preferencia para integrarlos a mi experiencia sensible y los comparto con mis seres cercanos.</p> <p>Discrimino los recursos expresivos de la música a través de diferentes medios sonoros: instrumentos, voz, movimientos, para expresar sentimientos y pensamientos.</p> <p>Reconozco mis gustos y preferencias musicales, mencionando cómo se integran a mis experiencias emocionales.</p> <p>Consulto en fuentes digitales para disfrutar de las expresiones musicales, reconociendo en las letras de las canciones mensajes que movilizan las emociones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se favorece el reconocimiento de las prácticas musicales existentes a nivel local, regional, nacional, buscando comprender las características de las mismas. Para ello se sugiere invitar agrupaciones musicales locales a la escuela, ir a los ensayos y conciertos, planteando una actitud reflexiva y analítica sobre práctica musical colectiva. - Con el apoyo de diferentes recursos (tecnológicos, físicos) se busca promover en los jóvenes la percepción auditiva, y la reflexión sobre el cuidado del sentido del oído. - Promover espacios de escucha y análisis auditivo con criterio perceptivo/sensitivo de distintos tipos de músicas, tanto a nivel instrumental y vocal, discriminando conscientemente las emociones y sensaciones que se promueven. - Se sugiere al maestro apoyarse en los recursos digitales culturales del Ministerio de Cultura que se encuentran en https://bancodecontenidos.mincultura.gov.co/ y de la Fundación Batuta https://www.fundacionbatuta.org/biblioteca.php.
PRODUCCIÓN - CREACIÓN	<p>Aplico aspectos técnicos básicos, orientados a la ejecución adecuada de ejercicios o temas musicales en un instrumento específico y/o con la voz y el movimiento corporal, con el fin de expresar y comunicar a partir del sonido.</p> <p>Trabajo en colectivo con mis compañeros y con los maestros para realizar muestras artísticas musicales en mi escuela y para la comunidad local.</p> <p>Comprendo la utilidad de los recursos digitales para promover creaciones musicales sencillas o generar registros audiovisuales de los procesos de la clase de música.</p> <p>Aplico con coherencia elementos de carácter conceptual y formal de la música, como son el reconocimiento del ritmo, melodía, carácter expresivo, cualidades del sonido a partir de las vivencias y conocimientos adquiridos en el contexto del aula.</p> <p>Propongo autónomamente creaciones musicales de forma individual o de colectiva, en el marco de la práctica musical desarrollada en mi comunidad educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la interacción y creación musical entre adolescentes y jóvenes, promoviendo la apropiación de diferentes tipos de música, utilizando los recursos musicales disponibles y concertando los repertorios con los estudiantes. - Promover un proceso de aprendizaje y práctica musical con los estudiantes que favorezca el trabajo de apropiación del manejo instrumental, el desarrollo vocal, la interpretación y la composición musical, con el apoyo de recursos digitales. - Plantear en el aula ejercicios de planeación de la realización de las presentaciones musicales y/o muestras artísticas de los procesos que se realizan en la escuela para socializarlos con la comunidad., los cuales que permitan apropiar herramientas básicas de la gestión cultural - Proponer, junto con los estudiantes ejercicios de gestión cultural con la comunidad para la consecución de instrumentos, y/o el mantenimiento y reparación de los existentes.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL- MÚSICA
Competencias y Desempeños para los Grupos de Grados 8 a 9

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
<p align="center">COMPRESIÓN CRÍTICO-CULTURAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Me familiarizo con las observaciones y comentarios de mis compañeros y del docente, con respecto de aspectos técnicos o conceptuales de mi proceso de apropiación del lenguaje musical. - Desarrollo capacidades de analizar las características de una obra musical en el marco de repertorio de algunos géneros musicales. - Analizo el quehacer musical y artístico en mi contexto cultural, mencionado a músicos colombianos y latinoamericanos que han aportado al desarrollo musical. - Reconozco las diferencias culturales expresadas en diversos tipos de música que escucho a través de medios digitales y consulta en la web. - Valoro críticamente mi proceso de desarrollo artístico musical y el de mis compañeros 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la investigación de las prácticas musicales existentes a nivel local, regional, nacional, buscando la identificación de los músicos y agrupaciones y el reconocimiento del desarrollo musical. - Programar salidas de campo culturales a conciertos, festivales, muestras artísticas de varios espacios culturales del territorio en el que se encuentra la escuela con el fin de articular estos espacios. - Propiciar el análisis de variados ejemplos de desarrollos artísticos musicales: locales, regionales, nacionales e internacionales evidenciando los procesos de construcción, las rutas, los medios utilizados, los aspectos simbólicos y comunicativos y los niveles alcanzados, con el fin de construir criterios de análisis musical de las propuestas del entorno de los adolescentes. - Proponer formas de evaluación que partan de la valoración del hecho artístico, promoviendo la autoevaluación, coevaluación y hetero evaluación bajo los criterios de interculturalidad, diversidad de creencias, valores, e inclusión. <p>Se plantea continuar en la elaboración de una discoteca digital de repertorio colectivo del grupo de estudiantes para promover el análisis y apropiación de dicho listado.</p>

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL- MÚSICA
Competencias y Desempeños para los Grupos de Grados 10 y 11

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
SENSIBILIDAD PERCEPTIVA	<p>Exploro estímulos, sensaciones, emociones, sentimientos, para afianzar mi percepción auditiva.</p> <p>Identifico géneros de mi preferencia para integrarlos a mi experiencia sensible y los comparto con mis seres cercanos.</p> <p>Discrimino los recursos expresivos de la música a través de diferentes medios sonoros: instrumentos, voz, movimientos, para expresar sentimientos y pensamientos.</p> <p>Reconozco mis gustos y preferencias musicales, mencionando cómo se integran a mis experiencias emocionales.</p> <p>Consulto en fuentes digitales para disfrutar de las expresiones musicales locales y universales, reconociendo en las letras de las canciones mensajes que movilizan las emociones.</p> <p>Identifico los géneros y manifestaciones de los diferentes momentos de la historia de la música universal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se favorece el reconocimiento de las prácticas musicales existentes a nivel local, regional, nacional e internacional buscando comprender las características de las mismas. Para ello se sugiere invitar agrupaciones musicales locales a la escuela, ir a los ensayos y conciertos, planteando una actitud reflexiva y analítica sobre práctica musical colectiva y organizar diferentes tipos de audiciones musicales. - Con el apoyo de diferentes recursos (tecnológicos, físicos) se busca promover en los jóvenes la percepción auditiva, y la reflexión sobre el cuidado del sentido del oído. - Promover espacios de escucha y análisis auditivo con criterio perceptivo/sensitivo de distintos tipos de músicas nacionales e internacionales, tanto a nivel instrumental y vocal, discriminando conscientemente las emociones y sensaciones que se promueven. - Se sugiere al maestro apoyarse en los recursos digitales culturales del Ministerio de Cultura que se encuentran en https://bancodecontenidos.mincultura.gov.co/ y de la Fundación Batuta https://www.fundacionbatuta.org/biblioteca.php. -Promover la escucha activa y crítica mediante la asistencia a conciertos de agrupaciones de diversos géneros musicales.
PRODUCCIÓN - CREACIÓN	<p>Aplico aspectos técnicos básicos, orientados a la ejecución adecuada de ejercicios o temas musicales en un instrumento específico y/o con la voz y el movimiento corporal, con el fin de expresar y comunicar a partir del sonido.</p> <p>Trabajo en colectivo con mis compañeros y con los maestros para realizar muestras artísticas musicales en mi escuela y para la comunidad local.</p> <p>Comprendo la utilidad de los recursos digitales para promover creaciones musicales sencillas o generar registros audiovisuales de los procesos de la clase de música.</p> <p>Género, con mis compañeros, distintas estrategias y proyectos para presentar, a diferentes públicos, las muestras y desarrollos musicales producidos en la escuela.</p> <p>Aplico con coherencia elementos de carácter conceptual y formal de la música, como son el reconocimiento del ritmo, melodía, carácter expresivo, cualidades del sonido a partir de las vivencias y conocimientos adquiridos en el contexto del aula.</p> <p>Propongo autónomamente creaciones musicales de forma individual o colectiva, en el marco de la práctica musical desarrollada en mi comunidad educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la interacción y creación musical entre los adolescentes y jóvenes, promoviendo la apropiación de diferentes tipos de música, utilizando los recursos musicales disponibles y concertando los repertorios con los estudiantes. - Promover un proceso de aprendizaje y práctica musical con los estudiantes que favorezca el trabajo de apropiación del manejo instrumental, el desarrollo vocal, la interpretación y la composición musical, con el apoyo de recursos digitales. - Plantear en el aula ejercicios de planeación de la realización de las presentaciones musicales y/o muestras artísticas de los procesos que se realizan en la escuela para socializarlos con la comunidad., los cuales que permitan apropiar herramientas básicas de la gestión cultural - Proponer, junto con los estudiantes ejercicios de gestión cultural con la comunidad para la consecución de instrumentos, y/o el mantenimiento y reparación de los existentes. <p>Proponer proyectos de gestión cultural para la socialización y puesta en escena de los trabajos musicales desarrollados en clase.</p>

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL- MÚSICA
Competencias y Desempeños para los Grupos de Grados 10 y 11

Competencias	Desempeños	Sugerencias para los docentes
<p align="center">COMPRESIÓN CRÍTICO-CULTURAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Me familiarizo con las observaciones y comentarios de mis compañeros y del docente, con respecto de aspectos técnicos o conceptuales de mi proceso de apropiación del lenguaje musical. - Desarrollo capacidades de analizar las características de una obra musical en el marco de repertorio de algunos géneros musicales. - Analizo el quehacer musical y artístico en mi contexto cultural, mencionado a músicos colombianos y latinoamericanos que han aportado al desarrollo musical. - Reconozco las diferencias culturales expresadas en diversos tipos de música que escucho a través de medios digitales y consulta en la web. - Construyo un criterio personal que me permite valorar mi trabajo y el de mis compañeros según parámetros técnicos, interpretativos, estilísticos y de contextos culturales propios del arte musical. - Valoro críticamente mi proceso de desarrollo artístico musical y el de mis compañeros 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la investigación de las prácticas musicales existentes a nivel local, regional, nacional, buscando la identificación de los músicos y agrupaciones y el reconocimiento del desarrollo musical. - Programar salidas de campo culturales a conciertos, festivales, muestras artísticas de varios espacios culturales del territorio en el que se encuentra la escuela con el fin de articular estos espacios. - Propiciar el análisis de variados ejemplos de desarrollos artísticos musicales: locales, regionales, nacionales e internacionales evidenciando los procesos de construcción, las rutas, los medios utilizados, los aspectos simbólicos y comunicativos y los niveles alcanzados, con el fin de construir criterios de análisis musical de las propuestas del entorno de los adolescentes. - Proponer formas de evaluación que partan de la valoración del hecho artístico, promoviendo la autoevaluación, coevaluación y hetero evaluación bajo los criterios de interculturalidad, diversidad de creencias, valores, e inclusión. <p>Se plantea continuar en la elaboración de una discoteca digital de repertorio colectivo del grupo de estudiantes para promover el análisis y apropiación de dicho listado.</p>

6.6 EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS, COMENTADAS DESDE SU APORTE AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

En este último apartado, hemos considerado pertinente ofrecer algunas experiencias pedagógicas de maestros que han merecido reconocimiento por sus aportes al campo de la Educación artística y cultural. Más que resaltarlas como experiencias significativas, es preciso aclarar que con ello no se pretende desconocer tantas otras experiencias de maestros del campo que pueden ser igualmente valiosas, pero que por lo mismo requieren ser conocidas y divulgadas, lo cual implica un estudio detenido que recoja el estado del arte con respecto a aquellas desarrolladas en el país en los últimos veinte años. Más no es esta la pretensión en este documento, sino más bien aprovechar las experiencias, que aquí se presentan, como pretexto para comentarlas en la perspectiva de las competencias específicas, *Sensibilidad perceptiva*, *Producción artística* y *Comprensión crítico-cultural*, que favorecen el aprendizaje artístico. Dado que la configuración de estas competencias, dominios, capacidades o desarrollos del pensamiento artístico, conforme a lo presentado en el capítulo 5 de este documento no han sido suficientemente conocidas ni debatidas por los docentes del campo de la EAC, como tampoco de modo suficientemente articulada la red de significados que se construye culturalmente, por lo que no podríamos asegurar que los maestros que desarrollaron tales experiencias, junto con sus estudiantes, se hayan propuesto deliberadamente afianzar su desarrollo.

Más lo que aquí pretendemos mostrar, es cómo los maestros de arte, licenciados y artistas, abocados a la enseñanza de las artes en el escenario escolar, hemos apropiado unos asuntos que, sabemos, resultan esenciales en el aprendizaje artístico, de tal modo que los articulamos de modo holístico en nuestras prácticas de enseñanza. No obstante, conocer sobre el debate al respecto, y nombrarlas de modo concreto, como se propone este documento, posibilitará una ruta más expedita que logre orientar al maestro en cuanto al *qué* y *cómo* enseñar en este complejo y a la vez rico campo del conocimiento; todo lo cual, entendido desde el lugar de las competencias específicas, no puede limitar los diseños curriculares en función de contenidos concretos, sino aportarle a su estructuración.

EFRÉN RODRÍGUEZ
Nominado al Premio Compartir 2005

IED La Palestina

Docente de Artes Plásticas. Grados: Séptimo, Octavo y Noveno

Nombre de la Experiencia: Semillas de aquellos maravillosos árboles

Carácter de la Experiencia:

Artes Plásticas - interacción con los saberes matemáticos, literarios y de biología.

La pregunta que motiva la experiencia pedagógica de Efrén Rodríguez, maestro de Artes Plásticas del IED La Palestina, se remite a ¿Cómo cultivar en sus estudiantes el sentido estético y el aprecio por la expresión artística? Inspirado en la metáfora del crecimiento del árbol como símil del fortalecimiento del sujeto en la construcción de su identidad, y del maestro como cultivador de semilla, Efrén se propone ir más allá de la concepción tradicional de la enseñanza, restringida a formar para el talento, al considerarla altamente excluyente. Pues el interés que le anima es motivar a todos sus estudiantes a encontrar sentidos a la existencia en la poética, en la oportunidad de crear.

Lo que quizá resulta más interesante de esta experiencia pedagógica es su articulación con otras áreas del currículo, sin caer en la instrumentalización del arte, tan corriente en este tipo de ejercicios. Pues si bien se propone la integración con otras áreas del currículo como las matemáticas, el español y la biología, no pierde por ello su foco en el desarrollo artístico de sus estudiantes, potenciando sus capacidades de sentir, de crear y de reflexionar críticamente sobre lo que hacen; con lo cual nos ofrece una experiencia significativa, en la pretensión de integración de los saberes.

Su estrategia pedagógica se soporta en la experiencia estética, que de la mano de la expresión artística conlleva a una postura ética de cuidado de sí, de los otros y del entorno. A la fecha de su nominación al premio Compartir, en 2005, esta propuesta alcanzó una maduración



de seis años. Su diseño curricular se estructura en cinco momentos, cada uno importante en sí mismo y con un papel integrador:

Momento 1. La gestualidad. Este momento inicia con una actividad corporal en espacio natural, en la que los estudiantes se acercan unos a otros recurriendo a la pintura facial para plasmar en el rostro del compañero figuras y símbolos que evocan la comunión de nuestras comunidades ancestrales con la naturaleza, ello, acompañado de gestos y formas rituales de contacto con los árboles y de reconocimiento grupal. Seguidamente, se recurre a la observación del compañero para rescatar sus gestos y plasmarlos creativamente mediante la expresión plástica, además de escuchar lo que el com-

pañero representado valora en cada creación. La interacción del cuerpo y su relación emocional con la experiencia de la naturaleza fomenta la admiración por la misma, al tiempo que el reconocimiento y afecto por el otro; de otra parte, el trabajo en equipo promueve el compromiso con la tarea, los acuerdos y la solidaridad. Como se puede apreciar, en este momento del ejercicio se privilegia el desarrollo de la *competencia perceptiva*, puesto que se activan las relaciones cualitativas para observar, apreciar y otorgar sentidos; de otra parte, esta competencia no se desarrolla en abstracto sino en la relación con el grupo social y con el territorio que habitan, por lo que necesariamente se inscribe en los escenarios de la cultura.

Momento 2. La capacidad de abstracción. Para este propósito, el maestro propone un ejercicio en el que los estudiantes se inspiran en los animales para crear composiciones abstrayendo sus formas naturales para representarlos con formas geométricas. Al tiempo, reparan en las relaciones espaciales y en los elementos básicos de las artes plásticas, como son: la forma, la línea, el plano, el color, enfatizando en el diseño y las relaciones compositivas: figura, fondo, proporciones, superposición, contigüidad, repetición, entre otras. Esta experiencia, a la vez que desarrolla el pensamiento visual (capacidad de esquematización y abstracción de las formas naturales), favorece la integración con los conocimientos matemáticos (mediciones, formas de la geometría) con los del diseño y la composición. Se trata de un trabajo de creación que se realiza en pequeños grupos y sobre soportes de gran formato, desarrollando conceptos matemáticos al tiempo que se reta a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a “romper” con los esquemas comunes para lograr crear y expresarse novedosamente. Como se verá, en este momento se enfatiza en la *competencia productiva*, en la oportunidad de manejar los materiales en relación con lo que desean expresar, de liberar la imaginación para transformarla simbólicamente, mediante la expresión de la forma y el color, experimentando en las relaciones y posibilidades de la composición. Otro ejercicio para favorecer la producción creadora consiste en el reto de diseñar una máquina para “rascar marranos”, tarea que en principio provoca incredulidad en los estudiantes, pero que después de superar sus inseguridades los absorbe en la creación de mundos posibles en los que se materializa su imaginación, con la posibilidad de comenzar a hallar sentido en eso “raro” que hacen.

Momento 3. La producción de texto. Este es el momento en donde la expresión literaria tiene lugar como componente poético de la palabra, por lo que se integra con el área de español. Aquí se activan los imaginarios de la ciudad, invitando a los estudiantes a realizar un texto que personifique a Bogotá, para lo cual los estudiantes se inspiran en la escritura y posteriormente hacen uso de la animación con propósito de socializar sus producciones. En este momento se explora para *producir* con la palabra, pero también se aporta a favorecer la *competencia crítico-cultural*, puesto que los estudiantes asocian sus textos con los significados sociales y culturales que han construido sobre la ciudad. La socialización de estas animaciones es también una oportunidad para fortalecer sus capacidades valorativas y de juicio crítico.

Momento 4. La capacidad de observación. Si bien la observación es transversal a la propuesta, lo que aquí se concreta es la *competencia reflexiva o crítico cultural*, la cual se sirve de la observación para reconocer el contexto urbano, pues los niños, niñas, adolescentes y jóvenes salen del aula para reconocer tanto los diversos lugares que se aprecian tras el recorrido como las piezas de exhibición en el lugar de destino que es el Museo Nacional, en el centro de la ciudad. Allí se valoran diversas formas de expresión, desde las que constituyen los vestigios de nuestras comunidades originarias hasta las obras de reconocidos artistas; todo lo cual, motiva el ejercicio de contemplar y favorece la valoración de las obras, tanto en sus aspectos formales, como en aquellos que evocan significados asociados con la memoria y los fenómenos de orden sociocultural. En fin, se trata de una experiencia que pretende favorecer la comprensión del sentido del arte para preguntarse por sus significados, además de apreciarlo como posibilidad de contextualización de la realidad.

Momento 5. Universo fantástico. Corresponde al último momento de la propuesta, en el que los estudiantes son invitados al humedal de Santa María del Lago, contiguo al colegio. Aunque este es un sitio familiar para los estudiantes por su proximidad física, una vez estando allí, el maestro les reta a mirarlo con "otros ojos", a sentirlo y a apreciar la diversidad de la vegetación y de las especies de aves, con lo cual busca sensibilizar para provocar una experiencia estética vinculante con la naturaleza, a la vez que se les encarga la tarea de "ponerse en los zapatos del humedal" para pensar cómo a éste le gustaría ser cuidado. Lo que se aprecia en este ejercicio es el diálogo de las tres competencias, *perceptiva, productiva y crítico cultural*, puesto que se recurre a sentir la naturaleza y dejarse afectar sensiblemente, de otra parte refiere a la competencia crítica cuando se analizan problemáticas medioambientales, mientras que la competencia productiva se materializa en la enorme diversidad de producciones de los niños y adolescentes participantes, que rompen los límites de lo cotidiano para enseñarnos universos fantásticos y a la vez situados; a modo de ejemplo, la creación de un estudiante quien realiza un dibujo de una máquina con un turbo para poder volar y, de este modo, monitorear el humedal, le agrega un dispositivo de riego para preservar las especies, además de contar con un traductor satélite que le permita comunicarse con los animales.

En el video que recoge esta experiencia, divulgada por la *Televisión Educativa*, Efrén Rodríguez se refiere a modo de cierre a la metáfora con la que ha nombrado su experiencia, *Semillas de aquellos maravillosos árboles*, inspirado en la posibilidad que ofrecen las artes, como los árboles, de crecer en otros y crecer con otros: "*Si uno tiene un gran almacén de semillas de árbol que selecciona, ama y cuida, y cierto día en uno de esos devenires del tiempo se pone en la laboriosa tarea de ilusionar un bosque de abundante aire y rica variedad olorosa y colorida, talvez lo único irremediable que quede por hacer es ir a sembrar...Ese sería el alimento para no morir.*"

No conocemos, de modo directo, si este maestro ha revisado la literatura sobre las capacidades de pensamiento artístico que desarrollan las artes, pero lo que se

evidencia en esta experiencia significativa es que su intuición y gran sensibilidad artística, además de su compromiso docente, le permiten ofrecer a los estudiantes participantes cinco momentos o ambientes de aprendizaje en los que claramente se construyen estrategias didácticas intencionadas a favorecer el desarrollo de sus capacidades sensitivas, expresivas y valorativas.

ADELAIDA CORREDOR TORRES
Investigación auspiciada por el IDEP y la Universidad Javeriana

IED República Bolivariana de Venezuela, jornada tarde

Docente de Educación Artística-Teatro

Nombre de la Experiencia:

Hic et nunc: el cuerpo en la educación. Una experiencia de teatro en el aula para el aquí y el ahora

Carácter de la Experiencia: Experiencia pedagógica de aula.

La experiencia de la maestra Adelaida Corredor se inicia en el año 2010, en la IED República Bolivariana de Venezuela, ubicada en el barrio Santa fe en Bogotá. Dado que la maestra cuenta con una amplia experiencia en procesos de formación en la educación no formal, toma la decisión de aplicar su experiencia en la formación en teatro a la educación formal que presentaba una característica adicional, contaba con estudiantes de la llamada inclusión.

Una experiencia artística fundamentada en el teatro, que permite pensar el cuerpo en el aula, partiendo del reconocimiento del contexto en el que se ubican, tanto el colegio como sus estudiantes, y del rol de docente en un colegio cuyo proyecto educativo institucional (PEI) contiene el ejercicio de los derechos y la dignidad humana, mediante el sistema de inclusión de niños, niñas y jóvenes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y niños, niñas y jóvenes con déficit cognitivo, en el aula regular. (Corredor. p.51)

La maestra concibe el teatro como materia de estudio y como mediación del encuentro de los estudiantes con su corporeidad. Desarrolló un proceso pedagógico inspirado en el aprendizaje de actuación, escenotecnia y dramaturgia, usando la puesta en escena como metodología de experimentación. Su mediación concibió los objetos de aprendizaje como dominios: el esquema corporal desde la propiocepción y la exterocepción, en relación con las características personales y de su contexto de sus estudiantes. Además, tuvo en cuenta otras dimensiones, para favorecer experiencias integrales:

Dimensiones de la corporeidad: física, emocional, racional, histórica y ética, además éstos se emplearon como materia prima para las experiencias escénicas al interior del aula. La comprensión del *cuerpo* como la

existencia, en sus múltiples dimensiones, en un pasado y un futuro que se fusionan en el presente continuo del aquí y el ahora. [...] el *cuerpo* se instala como centro del currículo para el área de Educación Artística con una perspectiva de *territorio*. (Corredor. p. 51)

Podemos observar en este momento de la experiencia la presencia de un especial énfasis sobre la preparación de un suelo fértil para la creación partiendo de una concepción amplia de la percepción que bien se puede considerar como una aplicación de la competencia *sensibilidad perceptiva* que establece contenidos concretos, dimensiones y desempeños fácilmente diferenciables.

También sintetiza la maestra los principios que aplica en el trabajo práctico, los cuales le permitieron comprender los procesos de la creación y orientar el desarrollo de la competencia producción-creación en sus estudiantes. Así en la cita que sigue se pueden identificar elementos para la aplicación de la competencia productiva, de manera amplia.

[...] integridad, integralidad e interdisciplinariedad. Se estableció que: la *integridad* entendida como la imposibilidad de separar las dimensiones de la corporeidad en compartimientos únicos, al verificar que todas ellas mantienen una relación sistémica; la *integralidad* asumida como la capacidad de construir vínculos y relaciones relevantes entre el conocimiento y las dimensiones de la corporeidad, y, la *interdisciplinariedad* empleada como el tránsito entre diferentes disciplinas artísticas para la experimentación en escena, sustentaban aquellas prácticas que en su momento se llamaron talleres de formación teatral. (Corredor p. 52)

Si bien el planteamiento de la maestra, respecto del cuerpo colectivo que se instaura en la experiencia que desarrollan alrededor del teatro, se encuentra a medio camino entre la competencia productiva y la crítico cultural se constituyen en un gran aporte para la comprensión de cómo las competencias se pueden dar a manera de conversación en los procesos de formación en la EAC.

El teatro requiere de un cuerpo-grupo para lograr su "vida en el escenario", su *existencia* frente al público, y de esta reflexión deriva otro componente pedagógico: el sujeto de aprendizaje es el grupo, porque en su seno se construyen y se concertan las reglas de juego, y es también en su seno donde se validan. Es allí en ese cuerpo-grupo donde se experimenta, se reinventa, se estructura una nueva imagen; por ello se concibe el grupo como "territorio extendido" de cada uno de sus integrantes, pues "territorio corporal" es ese lugar donde ocurren los conocimientos y desde el cual se toman las decisiones sobre los aprendizajes construidos y sobre la relación que estos tendrán con su historia personal y con su entorno. (Corredor p.53)

SANDRA SUÁREZ
Gran Maestra Compartir 2013

IED Magdalena Ortega de Nariño

Docente de Danza. Grados: Séptimo, Octavo y Noveno

Nombre de la Experiencia: "Desarrollo de la corporalidad a través de la Danza"

Carácter de la Experiencia: De aula en Danza

La maestra Adelaida introduce una reflexión respecto del papel formativo del error en la experiencia, que aporta una dimensión a tener en cuenta en la competencia producción-creación, como también en los procesos de evaluación.

[...] permitieron entender el *error* como una oportunidad de aprendizaje desmontando la idea de fracaso. Cada estudiante fue progresivamente alejado de la noción de equivocación y de la frustración que nace de ella, y esta distancia se originó al interior de grupos heterogéneos que validaron la diferencia como una necesidad para la *existencia* del teatro y como una condición natural del ser humano. (Corredor p.53)

Otro aporte de la experiencia artística es el que señala la maestra en relación con el resultado de la inclusión, y al desarrollo de las competencias socio afectivas que aportó la práctica del teatro, desde sus potencialidades en el desarrollo de la sensibilidad perceptiva, en cuanto al reconocimiento del otro.

[...] tanto en las muestras finales como en los ensayos y en la preparación de las mismas, la integración de estudiantes con capacidades diferenciales (TEA y Déficit Cognitivo) se da de una forma espontánea y respetuosa; se agudiza el sentido de la escucha y la apreciación de las producciones de los otros, permitiendo validar la diferencia como un aporte a la creatividad. (Corredor p. 53)

La pregunta que motiva la experiencia pedagógica de Sandra Suárez es, por llamarla así, la gramática del cuerpo. Para la maestra, cada cuerpo es una historia y esa historia se teje con los movimientos que son como palabras, en el tiempo de su clase que introduce el reglamento, el horario, el vestuario y el peinado, entre otros. Su clase de expresión corporal a través de la danza se divide en tres momentos:

Momento 1: Como ritual de inicio la maestra invita a sus estudiantes a la *lectura del cuerpo* propio y del cuerpo de las otras, sus compañeras de curso (colegio femenino); sus consignas son: al cuerpo se le escucha, se sintoniza con él, se le invita a actuar e interactuar con las otras. En este momento podemos inferir la intención de trabajar la *competencia perceptiva*, pues en las artes escénicas es este el medio expresivo y requiere ser explorado, ser sentido, ser percibido, en relación consigo y los otros. Se trata, pues, de entender el lenguaje del cuerpo, de percibir lo que a cada quien le transmite su corporalidad.

Momento 2: A este momento, la maestra Sandra Suárez le llama *trabajo de configuración* en el que se da un tratamiento a cada movimiento como si fuese una palabra; esto se realiza mediante las técnicas del ballet, de la danza moderna y la contemporánea. No todos los cuerpos tienen las mismas palabras, así las niñas nombran su vida con los movimientos de sus cuerpos, optimizándolos minuto a minuto. Puede relacionarse este momento con el desarrollo de la *competencia productiva*, pues aquí se van ordenando los mensajes que el cuerpo ha guardado a través de la historia personal, para transformarse en el material que le posibilita a cada quien la transformación simbólica de sus experiencias.

Momento 3: Los últimos 50 minutos de la clase los dedica a *la composición*, lo cual no riñe con la libre expresión, allí aparece la música y también el silencio que potencian la danza. Componer va de la mano con producir, movimientos, escenografías, por lo que está presente nuevamente la competencia perceptiva; pero también en este momento podemos intuir que estas composiciones implican un ver y ser visto que podría aproximarse al lugar de la *competencia crítico cultural*. Producto de esta clase, que resulta de gran interés para toda la comunidad educativa, se genera un grupo de danza extra clase, el cual se presenta dentro del movimiento artístico de la ciudad, logrando el reconocimiento del medio artístico y cultural.

Con respecto a la *competencia crítico-cultural* sería deseable conocer las apreciaciones de las jóvenes participantes con relación a su experiencia, y sus valoraciones sobre las restantes composiciones de sus compañeras; también cabrían reflexiones con respecto al papel del cuerpo como medio expresivo, sobre la incidencia de la música y el silencio alternados en la afectación de sus movimientos. Aún, más allá, se podría sugerir la consulta sobre referentes de la danza que pudieran enriquecer estas experiencias, como también con respecto al circuito artístico cultural que permitió al grupo proyectarse. Es posible que todo ello se contemple en la práctica pedagógica de la maestra Sandra, más no fue posible acceder a su experiencia, más que lo descrito en la publicación Palabra Maestra, del premio Compartir.



En esta sencilla descripción Sandra Suárez relata su interés por la danza como medio expresivo que le permitió empoderarse. De otra parte, destaca que comprender su papel como educadora artística, le permitió encontrar un nuevo sentido a su clase, como es el de buscar formar, más que artistas, personas.

GUSTAVO GONZÁLEZ PALENCIA
Premio Gran Maestro Compartir 2008

Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

Docente de Música. Grados: Quinto, Sexto, Séptimo, Octavo y Noveno

Nombre de la Experiencia: “La Música como expresión Lúdica”

Carácter de la Experiencia: Experiencia Pedagógica de aula

La experiencia pedagógica que llevó a Gustavo González a ser merecedor del premio Compartir al maestro del año 2008, fue su labor como docente de Educación Artística del área de música, llevada a cabo en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en Bogotá. Tomando como base varias entrevistas publicadas alrededor de esta experiencia, se exponen y analizan a continuación varios de los elementos que la constituyen y que permiten pensar en los retos, complejidades y amplitud de posibilidades que tienen los docentes de educación musical para promover el aprendizaje artístico, desde las competencias que le son propias: *perceptiva, productiva y crítico cultural*, en diálogo con los usos culturales de los estudiantes, las músicas tradicionales, y sus diferentes ritmos de aprendizaje; todo lo cual es un ejemplo inspirador que logra articular los asuntos formales del lenguaje musical con los significados culturales. Según lo describe el maestro González, su propuesta pedagógica consiste en:

“(…) recrear ambientes folclóricos de nuestras regiones en el aula de clase; rescatar tradiciones culturales, tradiciones orales, generar un ambiente de tradición oral donde los mismos niños se retroalimenten. Esa es la parte inicial, la exploración en el aula donde trabajamos rítmica, ronda, flauta, movimiento corporal, canto... De esa exploración pasamos en cuarto y quinto a una proyección con aquellos niños a quienes uno les ve cierto interés, no importa que no tengan facilidad, lo importante es el que les guste. Entonces, de esa primera fase de exploración, de juego con la música de las regiones, pasamos a una segunda etapa que es la potenciación, a través de unos talleres donde trabajamos otra dinámica: instrumentos urbanos. Ahí se exploran otros elementos sonoros: violines, guitarras, batería, metalófonos y vamos a un semillero”.

Esta propuesta se desglosa en siete aspectos que él considera centrales, en el despliegue de sus estrategias pedagógicas:

1. La construcción del currículo y la planeación, en articulación con el contexto social y cultural de los estudiantes. Para la planeación de sus clases, el maestro realiza un permanente ejercicio de reconocimiento de los contextos de sus estudiantes, tanto a nivel colectivo como individual, sobre lo cual relata que en sus clases encuentran estudiantes con diversos intereses musicales “(...) en algunos casos sus gustos están orientados por su entorno familiar, con tendencias hacia ciertos géneros populares que se complementan con músicas ofrecidas por los medios de comunicación y el grupo de amigos que frecuentan.” Situación que lo lleva a pensar en cómo manejar este bagaje diverso sin bloquear los canales de comunicación y ofrecer otras sonoridades, por lo que su pregunta recurrente consiste en *¿cómo llegar a estos jóvenes con gustos diversos a través de una propuesta musical que respete la diferencia y a la vez permita seguir un proceso formativo?*

Para el profesor González, el reconocimiento de las apreciaciones y valoraciones estéticas y artísticas que traen los niños y jóvenes a la escuela para tejer conjuntamente el proceso educativo, es su reto cotidiano, por ello fijó en la lúdica, en el juego, el punto para entrelazar los aprendizajes propios de la música, con el desarrollo del pensamiento artístico. Así lo menciona:

“(...) al ritmo del agite mañanero donde comienzo a inspirar ideas para desarrollar con mis estudiantes. En esa rutina voy generando melodías que seguramente llegarán a los educandos, unas son ya reconocidas y otras brotan de mi inspiración. Posteriormente llego a la sala de música y comienzo a organizar todas esas ideas con la firme intención de ofrecer una experiencia nueva y grata a los niños de mi escuela... Una canción, un ritmo, un instrumento musical, se convierten poco a poco en los medios para encontrar el ambiente perfecto para recrearnos en torno al lenguaje de la música.”

Como se puede apreciar, desde el inicio, el maestro se sitúa en las particularidades del contexto escolar en el que enseña, para pensar su diseño curricular. En este punto cabe mencionar cómo el docente se reconoce en su dimensión creativa, dado que inventa, adapta canciones, ritmos, sonidos, y, en suma, propone estrategias didácticas que van enriqueciendo su repertorio pedagógico cotidiano.

2. El desarrollo artístico como proceso colectivo. Aquí es preciso rescatar que el maestro privilegia los procesos que favorecen el desarrollo del pensamiento musical por sobre resultados prolijos. Para ello, se propone generar un ambiente óptimo de aprendizaje, que no desconoce la diversidad de los estudiantes, articulando sus habilidades y actitudes de manera orgánica al desarrollo humano.

“En el proceso que llevamos en la escuela “No hay afán, lo importante es ver cómo de una u otra forma ellos (los estudiantes) van reconociendo y encontrando el camino ideal para acercarse al lenguaje sonoro, sin tensiones, sin angustias; los aciertos se reconocen y se aprovechan para incentivar a los que presentan dificultad y el liderazgo ofrecido por los mismos niños permite una integración y un intercambio, generando ambientes de bienestar y alegría dentro del aula de clase.” (...) Todo es válido, hasta los errores son aplaudidos...

Aquí el punto de referencia no es una nota, y menos aún el virtuosismo musical, es el conocimiento mismo, y ellos lo tienen claro. Aprender algo nuevo produce bienestar y las dificultades no generan frustración, al contrario, se asumen como retos. Dentro de este escenario escolar los niños tienen la oportunidad de explorar diversos instrumentos musicales y aprender unos de otros según sus gustos y necesidades”.

Es en este tipo de ambientes se favorece el desarrollo de las competencias artísticas, en particular la *competencia perceptiva*, puesto que sus estudiantes encuentran oportunidades para sentir la música desde su experiencia cotidiana y también mediante la emoción que produce la improvisación, sin más afanes que el disfrute.

3. Enriquecer la experiencia escolar cotidiana. La educación artística y cultural en la escuela es el espacio para observar, analizar y apropiarse una gran riqueza de conocimientos que pasan por los sentidos: oídos, vista, tacto, y que, aunque se conceptualicen, pasan por la corporeidad. Ello permite al docente construir una relación pedagógica integral con una gran variedad de posibilidades que nutren la experiencia artística; todo lo cual se reconoce en la descripción que realiza:



“(…) es necesario ofrecer a los estudiantes unos espacios diferentes, ricos en materiales sonoros y tecnológicos, que rompan con la monotonía que a veces ofrece la cotidianidad escolar. Esta condición me permite en cada encuentro semanal ofrecer algo nuevo y de paso reconfirmar conceptos ya

trabajados. Para ello implemento dinámicas corporales diversas y muy llamativas, con las cuales el estudiante se recrea, asimila niveles de disociación en cuanto a sus movimientos y adquiere conciencia de su corporalidad.”

Desde la pretensión de analizar esta experiencia, a tenor de las competencias del aprendizaje artístico, nos atrevemos a inferir que aquí se produce un diálogo entre ellas, por cuanto la *competencia perceptiva* atiende la dimensión sensible de sus estudiantes en la exploración de materiales que producen sonido, mientras que la *competencia productiva lo hace* en la vivencia expresiva que se inicia con el movimiento corporal al compás de los ritmos musicales, al tiempo que se manifiesta en la afirmación de conceptos propios del lenguaje musical.

4. Estudiar el contexto cultural que contiene a la escuela. El maestro como un investigador educativo, asume un papel activo para leer, analizar y sistematizar los conocimientos que su entorno tiene, los cuales a su vez nutren su hacer pedagógico. En la educación artística y cultural, los maestros tienen un vasto y dinámico campo de conocimientos y saberes para trabajar en la escuela. En la experiencia del profesor González se aprecia cómo hace aprovechamiento de su experticia como profesional de la música para realizar transposiciones al saber escolar, atendiendo a los modos de sentir de los niños del altiplano:

“Sí, yo voy a los festivales, en unos he participado, a otros voy como espectador y vivo los festivales, pero también saco mis espacios para recopilar lo de los niños directamente, la metodología, cómo les enseñan, cómo tocan, cuál es el repertorio. Grabo, traigo esos materiales, videos, grabaciones, y me siento a transcribir las rítmicas; luego me pongo a mirar cómo puedo enseñar eso más fácil, porque nuestros niños tienen otra dinámica. Por ejemplo, yo no puedo trabajar como lo hacen con los niños de la Costa porque ellos tienen otra vivencia, tienen otro contexto, por ejemplo, la cumbia para nosotros es complicada porque es el manejo del contratiempo, es lo atravesado, nosotros no sentimos eso, los del interior estamos acostumbrados a una cosa más marcada. Lo que yo hago entonces es traer eso, sistematizarlo, buscarle una forma muy básica y ver cómo hacerlo digerible para nuestros niños. Con las rondas hago lo mismo, las recopilo, saco el texto y luego busco la manera de contextualizarla, de buscarle la forma para trabajarla aquí con mis niños del altiplano, pienso qué le meto, la palma, el pie aquí, el giro aquí, el giro allá...”

5. Generar diálogos entre los discursos pedagógicos academicista y los contextos culturales más cercanos a la cotidianidad de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Aquí cabe destacar que el maestro no desconoce la tradición musical desde la que ha sido formado y así las metodologías que han propuesto reconocidos referentes. Sin embargo, es consciente de que sus prácticas de enseñanza necesariamente tienen que relacionarse con la cotidianidad de los niños, con sus prácticas culturales, para generar experiencias significativas.

“He tomado algunos elementos de los pedagogos europeos, pero he sido más vivencial, más del encuentro con la tradición oral. Aunque soy de la academia, mi práctica pedagógica se ha enriquecido fundamentalmente con la pedagogía de las regiones; de los maestros de la gaita, del maestro del acordeón, del maestro del folclor. Toda esa sabiduría que les dan a los niños, que no es solamente lo musical, sino en valores. Entonces en lugar de haber estado sumido en los libros, he estado más sumido en la vivencia. Obviamente tuve mi formación académica y tengo mis referentes y conozco las tesis de los pedagogos: Willems, Martenof, Orff, Dalcroze.... Lo que he hecho es tomar algunos conceptos, reevaluarlos para fortalecer mi discurso, pero a mí realmente lo que me ha llenado y me ha guiado para la construcción de este proyecto ha sido la vivencia, han sido los mismos niños, ha sido la cotidianidad, ha sido la cultura. Porque todos estos pedagogos que han hecho aportes y documentos interesantes lo hacen porque viven su cultura, la evalúan, la transcriben y generan una experiencia”.

6. El desarrollo de experiencias artísticas escolares sin limitación a las particularidades de los estudiantes. En la Educación Artística, los procesos pedagógicos pueden adaptarse para aprovechar las particularidades individuales. Para el caso de la enseñanza de la música en la escuela, también este aspecto es tenido en cuenta en la práctica pedagógica del profesor González, cuando considera importante atender a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con dificultades rítmicas o de afinación como también a aquellos con capacidades diversas, pues lo que le interesa, conforme al propósito formativo del área es acercarlos a la experiencia de la música, sin discriminación:

“En mi transitar pedagógico he trabajado con cientos de niños, todos diferentes, incluso con algunos cuyas condiciones no son las que se creería se requieren para desempeñarse musicalmente, como puede ser el caso de niños con dificultad motriz, de atención, de afinación. Sin embargo, esto no impide su acercamiento a las prácticas musicales, al contrario, con el pasar de los días se les ve mejoría en estos aspectos y en su autonomía.”

7. La evaluación como dinámica potenciadora del desarrollo de las competencias artísticas, entraña un proceso dinamizador que da cierre a los ciclos educativos para trazar los derroteros de los nuevos, es el impulso que sitúa a los agentes educativos a observar sus desarrollos y a valorar sus logros. Es por ello que, en el desarrollo de las competencias artísticas, dicha evaluación ha de ser transversal a todo el proceso, en tanto demanda construir diversos indicadores para evidenciar los distintos ritmos, momentos, que se dan en la apropiación de lenguajes artísticos, en la que están inmersas las particulares maneras de ser y estar en el mundo de cada uno de los actores educativos. En la experiencia del profesor González, se evidencia la importancia de esta evaluación, desde un enfoque cualitativo que valora el desarrollo de competencias perceptivas:



“En el momento de verificar los procesos pedagógicos de mis estudiantes, lo que me lleva a desarrollar juicios es precisamente lo relacionado con esos ritmos personales que traen; la metodología que implementación procura ser respetuosa y más en un lenguaje que toca los sentidos, que debe considerar los estados anímicos, pues ello es parte fundamental para la implementación y evaluación de esta propuesta.”

También en la práctica evaluativa del docente son tenidos en cuenta los desempeños alcanzados en el orden de la competencia crítico cultural:

“En cuanto a la valoración sobre los procesos individuales, esta no solo toca al docente, pues el niño es también juez y lo aprecio, en el momento en que evalúa un ejercicio de grabación, con expresiones como: “¡Uy!, esto no me suena bien”, tengo que estudiar para mejorar. (...) “Lo interesante de las prácticas de aprendizaje es ver cómo cada estudiante saborea un logro nuevo, y a la vez lo juzga, adquiriendo conciencia sobre el deber ser y más en un medio en donde los estándares no permiten evaluar esas inflexiones que presenta la diferencia.” (...) “Cada niño, cada joven, representa una imagen de sí, de sus sueños, y esto debe estar presente en la vida pedagógica, entendiendo sus individualidades y proyecciones.”

Con relación a la evaluación de la competencia productiva, el relato del maestro muestra cómo ésta resulta transversal a los procesos de aprendizaje, puesto que refiere a los alcances de cada estudiante con relación a los ejercicios expresivos e interpretativos que desarrolla con los instrumentos y con la voz, en los cuales evidencia la incorporación de los elementos propios del lenguaje de la música.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En: Aguirre, I., Jiménez, L., Pimentel, L. (2009). Educación Artística Cultura y Ciudadanía. OEI. Bogotá: Santillana.
- Aguirre I. (2005). Teorías y Prácticas en Educación Artística. Barcelona: Octaedro.
- Amador, J. C. (2014). Infancias, Comunicación y Educación. Análisis de sus mutaciones. Colección Tesis Doctoral. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, D.C.
- Arenas, E. (2009). Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos. En: Educación artística y cultural, un propósito común. Cuadernos de Educación Artística, Bogotá, Ministerio de Cultura.
- Barbosa, A. (2010). Propuesta Triangular para la enseñanza de las Artes y las Culturas Visuales. São Paulo: Cortez.
- Barco, J. (2010). La disciplina artística como eje de los programas de formación a formadores en artes y educación artística. Pensamiento, Palabra y Obra. No. 3 enero de 2010. Págs. 60 a 67. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/438>
- Benjamin, W. (2007). Obras. Libro II / vol. 1. Madrid: Abada Editores.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). La construcción social de la realidad. Madrid, España: Amorrurtu- Murgia.
- Bermúdez, D. y Gallegos, Y. (2011). Las teorías de la interacción social en los estudios sociológicos, en: Contribuciones a las ciencias Octubre 2011. Recuperado 20-05-2022 <https://www.eumed.net/rev/cccss/14/pbag.html>
- Bourdieu, P. (2010). El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- (2017). Habitus. In Habitus: A sense of place. London: Routledge.
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018) Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la meta-emoción. Arte, Individuo y Sociedad Recuperado 28-09-2019 <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/57043>
- Carretero, M. (2004). Introducción a la psicología cognitiva. Buenos Aires: Aique.
- Castro-Gómez, S. (2007) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. pp. 9-23. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- De Camilloni, A. (2008). El saber Didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Cárdenas, O. y Cárdenas, M. (2019). La historia de los saberes artísticos en la escuela pública colombiana en la primera mitad del siglo XIX. Pedagogía y Saberes, 50, 173-185.
- Cole, M. (1999). Psicología cultural. Madrid: Morata.
- Congreso de la República de Colombia. (1994) Ley general de Educación. Bogotá. Colombia.
- Cuadros et al (2018). La praxis visual como campo de investigación. Bogotá: Universidad Pedagógica-CIUP.
- Delors. J. (1996). La Educación encierra un Tesoro. UNESCO.
- Recuperado el 17-09-2019 http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Dewey, J. (2008). The child and the curriculum. Including the school and society. Cosimo classics. New York.
- Echeverry, Quintero, Gutiérrez (2017). Estrategias pedagógicas colaborativas en las prácticas escolares en educación básica. Recuperado el 28-09 -2019 <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134152136005.pdf>

- Efland, A. (2004). *Arte y Cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Eisner, E. (1998). *Educación la visión artística*. Barcelona Paidós.
- Errázuriz, L. H. (2006). *Mejorar la calidad de la Educación Artística*. En: *Métodos Contenidos y Enseñanza de las artes en América latina y el Caribe*. Brasil: Insea-ONU
- Fandiño, G. (1997). *El trabajo por Proyectos y Escuela Nueva*. MEN, Serie publicaciones para maestros.
- Fischer, E. (1993). *La necesidad del arte*. Barcelona: Nexos.
- Flecha, R. y Tortajada, L. (1997). *Retos y Salidas educativas en la entrada del siglo*. En: *La Educación en el siglo XXI. Los futuros inmediatos*. Barcelona: Paidós.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Ed. Mc. Graw Hill. Bogotá.
- Freedman, S. (2007). *Enseñar la Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- García Canclini, N. (1989): *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Recuperado el 2-10- 2019 https://monoskop.org/images/7/75/Canclini_Nestor_Garcia_Culturas_hibridas.pdf
- García J. D. (2006). *El futuro de la Educación Artística*. En: *Encuadre ISSN: 1900-4338 Ed: v.2 fasc.3 p.7 – 16*.
- Gardner, H. (1990). *Educación Artística y Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Genari, M. (1997). *La Educación Estética*. Barcelona: Paidós.
- Giráldez, A. (2009). *Aproximaciones o enfoques de la Educación Artística*. En: Aguirre, I., Jiménez, L., Pimentel Educación Artística Cultura y Ciudadanía. OEI. Bogotá: Santillana.
- Giroux, H. (1996). *Cruzando Límites*. Paidós Educador. Buenos Aires (s.f.). Su visión Educativa en diez puntos. Recuperado el 10-09 - 2019 <https://www.aulaplaneta.com/2017/10/30/recursos-tic/henry-giroux-vision-educativa-diez-puntos/>
- Hallam, S., Cross, I., Thaut, M. (2009) *The Oxford handbook of music psychology*. London. Oxford University press.
- Hargreaves, D.J. (2002). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Hargreaves, D., Miell, D. y MacDonald, R. (2012) *Musical imaginations. Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception*. London. Oxford University Press.
- Hernández, F.(2007). *Espigador@s de la Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Heusden, B. (2009). *Arts education `After de end of art`*. Recuperado el 19-04-2022 en: https://www.academia.edu/20211648/Arts_education_after_the_end_of_art
- Huertas, M. (2005). *Notas sobre la educación artística y la formación integral Conferencia en el marco de la Conformación de la Red Distrital de Educación Artística*. Bogotá: Museo Nacional.
- Jové Perez, J.J (2002). *Arte psicología y Educación. Fundamentación vygotsskiana de la Educación Artística*, Madrid: A Machado Libros S.A.
- Juslin, P. y Sloboda, J. (2011). *Handbook of music and emotion*. London. University press.
- Kemmis, S. (1993): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 2ª edición.
- Kulesz, O. (2018). *Culture, platforms and machines: the impact of artificial intelligence on the diversity of cultural expressions*. UNESCO. Recuperado 20-05-2022 https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/12igc_inf4_en.pdf
- Laboratorios de creación del Ministerio de Cultura, realizadas entre el 2014 y el 2009.
- Le Breton (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lederach, J.P. (2016). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bogotá, Colombia: Semana libros.



- Levitin, D. (2006). *This is your brain on music. The Science of a human obsession*. Penguin Books. London.
- Lowenfeld, V. y Brittain, L. (1980). *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- MEN.(1996). *Hacia un plan nacional de educación artística y desarrollo cultural: reflexiones pedagógicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia- Facultad de Artes.
- (2000). *Lineamientos curriculares en educación artística*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en la básica y media (Documento 16)*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- (2012). *Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural*. Bogotá, Colombia.
- (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El Camino hacia la Calidad y la Equidad*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- (2018). *Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- (2021). *Educación rinde cuentas 2021*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of Perception*. Routledge Classics. New York.
- Ministerio de Cultura (2010). *Plan Nacional de Educación Artística 2007 – 2010. Compendio de Políticas Culturales. Política para el fomento de la educación artística Documento de Carácter Nacional*. Recuperado el 25-08- 2019 https://fundacionzero.files.wordpress.com/2009/06/politica_educacion_artistica_mc.pdf
- Ministerio de Cultura. (2015). *Experimentos con lo imposible. Memorias de los laboratorios de investigación-creación en Artes Visuales, 2004- 2009*. Recuperado de https://issuu.com/artesvisualesmincultura/docs/laboratorios_paginas_sueltas_baja
- Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades, propuesta para el desarrollo humano*. Trad. Albino Santos Mosquera. Barcelona: Paidós.
- Ockelford, A.(2013). *Music, Language and Autism. Exceptional strategies for exceptional minds*. Jessica Kingsley Publishers. Londres.
- Olmedo, S. (2009). *Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la asignatura de Ciencias Naturales. Tesis para optar por el Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. La Habana. Cuba.
- Patel, A. (2008). *Music, language and the brain*. London. Oxford University Press.
- Pérez, M. (2007). *Saber hablar para comunicar*. Altablero,40. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122243.html>
- Peretz, I. y Zatorre, R. (2006). *The cognitive neuroscience of music*. London. Oxford University Press.
- Piaget, J. (1994). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. México: Grijalbo.
- (2001) *Inteligencia y Afectividad (2001)*. Buenos Aires: Aique.
- Rama, A. (1982). *Transculturación narrativa en América Latina*. México: Siglo XXI Editores.
- Rendón, A. Cuadros, O. y Hernández, B. (2011). *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia

- Sacks, O. (2007). *Musicophilia. Tales of music and the brain*. London. Random House.
- Shinner, L. (2001) *La invención del arte. Una historia cultural*. Barcelona: Paidós.
- SED. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de Educación Artística*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá -"Bogotá Humana".
- Serrano, J. M.& Pons, R. M. El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 13, núm. 1, 2011, pp. 1-27. Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México.
- Sen, A. (1997). Capital humano y capacidad humana. Recuperado el 15 de septiembre de 2019, en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/11496>
- Stuart, H. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Lima: Envión editores-Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado el 18 de octubre de 2019, en https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/stuart_hall_-_sin_garantias.pdf
- Steiner, G. (2001); *Gramáticas de la creación*. Madrid: Siruela.
- Terigi, F. (2014). *Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas*. En: *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. OEI, Bogotá.
- Unesco (1993). *Informe sobre la Educación para el Siglo XXI. La educación es un Tesoro*. Recuperado el 18 de septiembre de 2019 en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Unesco, (2017). *La cultura en el entorno digital. Evaluar el impacto en América Latina y en España*. Kulesz, Octavio, París. Francia.
- Unicef, (2018). *¿Como se protegen las trayectorias educativas? Unicef, Colombia*. Recuperado 20-05-2022 en <https://www.unicef.org/colombia/media/5901/file/Cartilla%201%20Parte%20>
- Unicef - Corpoeducación. (2018). *Orientaciones para proteger trayectorias educativas de los niños, niñas y adolescentes en el sistema escolar*. Bogotá, Colombia.
- Universidad Nacional de Colombia. (1996). *Hacia un Plan Nacional de Educación Artística y desarrollo Cultural*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Vygotski, L. S. (2001). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: Aique. Recuperado el 21/11/2019, en: <http://matavarespsictics.pbworks.com/w/file/74224844/-PSICOLOGIA%20PEDAGOGICA-unido.pdf>
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Kent, England: Solis press.
- Wolf, D. (1991). *El aprendizaje Artístico como conversación* En: Hargreaves, D. *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Morata.
- Zapata, G.P. (2011). *Desarrollo musical y contexto sociocultural. Reflexiones desde la educación musical y la psicología de la música sobre el desarrollo socioafectivo y musical de niños de comunidades vulnerables*. Revista Pensamiento, obra y palabra. Universidad Pedagógica Nacional. No 6 julio - diciembre 2011, 6-29. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- (2017). *Arte y Construcción de paz. La experiencia musical vital*. Calle 14 revista de investigación en el campo del arte. 12 (22) 240-253. Bogotá. Facultad de Artes ASAB Universidad Distrital.
- Zapata, G y Niño, S. (2018). *Diversidad cultural como reto a la educación musical en Colombia: problemas relacionales entre culturas musicales, formación e investigación de la música*. Revista Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas. Vol. 13- Número 2/ julio - diciembre 2018. Pontificia Universidad Javeriana.
- Zemelman, H & Quintar, E. B. (2010). *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento*. México: Instituto Politécnico Nacional.



ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

Gráfico 1. Educación como proyecto humanizador

Gráfico 2. Concepto de cultura y rasgos que la caracterizan

Gráfico 3 Mediaciones en la Cultura

Gráfico 4. Articulación de la Educación Artística con los entramados de la cultura

Gráfico 5. Configuración del campo de la Educación Artística

Gráfico 6. Contextos del campo de la Educación Artística

Gráfico 7. Roles y relaciones entre los antes de la EAC

Gráfico 8. Competencias del Aprendizaje Artístico

Gráfico 9. Evaluación de los aprendizajes

Gráfico 10. Evaluación en EAC en relación con las competencias específicas

Gráfico 11. Propuesta de evaluación desde el modelo Reflexión-Acción-Participativa [RAP]

Gráfico 12. Estructura curricular en espiral. Desarrollo de competencias específicas

Tabla 1. Competencias específicas de la Educación Artística, desde el estado del arte